Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Crenças de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Face à Educação Física

Maria da Luz Rodrigues Gomes Lopes

Setembro - 2001

Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto na Especialidade Desporto para Crianças e Jovens sob a Orientação da Prof. Doutora Paula Botelho Gomes

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

«Crenças de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Face à Educação Física »

Dissertação elaborada sob a orientação da Professora Doutora Paula Botelho Gomes e apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto na Área de Desporto para Crianças e Jovens

Maria da Luz Rodrigues Gomes Lopes

PORTO

2001

AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar o meu público agradecimento a todos quanto contribuíram, de forma directa ou indirecta, para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Paula Botelho Gome, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade do Porto, gostaria de agradecer toda a orientação científica e apoio prestado, na longa caminha que constituiu este estudo.

Ao Professor Doutor Tomé Bahia de Sousa, da Universidade do Minho, agradeço a amabilidade por me ter recebido de uma forma tão carinhosa, bem como a sua preciosa ajuda cedendo o instrumento medida que serviu para a recolha dos dados.

Ao Professor Doutor Amândio Graça, por me ter recebido e pela cedência de alguma bibliografia.

Ao Dr. Idalino de Almeida e sua esposa, Dr. Teresa Mateus, pelo constante incentivo e amizade, o meu maior apreço e carinho.

Às professoras do 1º C.E.B. do Colégio Imaculada Conceição, pela colaboração prestada.

Aos professores do 1º Ciclo das escolas do Centro de Área Educativa de Viseu por terem amavelmente aceite responder aos questionários.

A toda a minha família, em particular o carinho e devoção da minha avó, que em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis, me apoiaram e compreenderam.

A todos os meus colegas e amigos, pelo seu carinho apoio e companheirismo que sempre manifestaram, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Crenças de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Face à Educação Física

A concretização da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico tem-se revelado complexa. Nos últimos anos, este problema parece ter-se acentuado devido à indefinição da política educativa, bem como à inércia do Sistema Educativo, caracterizando-se pela existência de uma grande diversidade e dispersão das iniciativas tomadas, bem como à grande confusão conceptual que se registou ao nível das intervenções realizadas.

Para além destes aspectos, parece existir, igualmente, um outro tipo de razões que contribuem para este estado de indiferença e/ou esquecimento em relação a esta área, as lacunas ao nível da formação de professores, a falta de equipamentos, bem como as crenças dos professores relativamente à Educação Física.

As crenças que os professores possuem, influenciam, sem dúvida, a forma como pensam e actuam na sala de aula. Por tal facto, pretende-se determinar o tipo de crenças que os professores do 1º CEB possuem face à E.F. e quais as que condicionam a sua leccionação. Isto é, compreender a natureza das crenças dos professores deste ciclo de ensino e em que medida estas influenciam as suas práticas.

A nossa amostra é constituída por 298 indivíduos, professores do 1º CEB que leccionam em escolas públicas do Centro de Área Educativa de Viseu, sendo 88% do sexo feminino, 12% do sexo masculino, e cerca de 45% possui mais de 21 anos de serviço.

Os resultados apontam no sentido de que as crenças que estes professores possuem em relação à Educação Física não decorrem da sua experiência profissional e também não variam em função do grau de autonomia na leccionação,

No entanto, os dados apontam no sentido de existir uma forte crença de que a Educação Física contribui para o desenvolvimento de competências básicas que garantem e preparam aprendizagens futuras e favorece o rendimento escolar global dos alunos, e embora considerem a Educação Física como uma área de relevância curricular, acreditam que o seu programa não se encontra adequado à realidade das escolas.

Por outro lado, apesar de reconhecerem que possuem responsabilidades nesta área, enquanto professores deste ciclo de ensino, demonstraram uma posição favorável no que diz respeito à sua substituição por parte de monitores e/ou especialistas de Educação Física.

RÉSUMÉ

Les Croyances des Professeurs de l'École Primaire face à L'éducation Physique

La concrétisation de l'Éducation Physique à l'École Primaire s'est révélé complexe.

Depuis quelques temps, ce problème paraît s'accentué à cause de l'indéfinition de la politique éducative, ainsi que l'inertie du système éducatif, qui se caractérise par l'existence d'une profonde diversité et dispersion des initiatives prises, ainsi que la confusion conceptuelle vérifiée au niveau des interventions qui ont eu lieu.

Au-delà de ces aspects, il semble y avoir, aussi, d'autres raisons qui contribuent à cet état d'indifférence et/ou d'oubli par rapport à ce sujet, des lacunes au niveau de la formation des professeurs, la faute d'équipements, ainsi que les croyances des professeurs par rapport à l'Éducation Physique.

Les croyances des professeurs influencent, assurément, leurs pensées et façons d'agir dans la salle de la classe. De ce fait, on prétend montrer quel type de croyances ont les professeurs de l'école primaire par rapport à l'Éducation Physique et celles conditionnent leur pratique. C'est-à-dire, comprendre la nature des croyances des professeurs de ce cycle d'enseignement et comment elles influencent leurs pratiques.

Notre échantillon est constitué de 298 sujets, des professeurs de l'école primaire qui enseignent en écoles publiques de l'Arrondissement Scolaire de Viseu, soient 88% du sexe féminin, 12% du sexe masculin, et près de 45% ont plus de 21 ans de service.

Les résultats nous montrent que les croyances des professeurs par rapport à l'Éducation Physique ne viennent pas de son expérience professionnelle et elles ne varient pas en fonction du degré de l'autonomie dans l'enseignement.

Pourtant, les donnés nous indiquent qu'il peut y avoir une profonde croyance que l'Éducation Physique contribue au développement des compétences essentielles qu'assurent et préparent des apprentissages futurs, et favorise le succès scolaire global des élèves, et bien qu'on considère l'Éducation Physique comme une partie du curriculum important, on croit que son programme est inadéquat à la réalité des écoles.

D'autre part, magré le fait qu'on a des responsabilités dans ce sujet, comme des professeurs de ce niveau d'enseignement, ils pensent favorablement en ce qui concerne leur remplacement pour la part des moniteurs et/ou spécialistes d' Education Physique.

ABSTRACT

Beliefs of Teachers of Primary Education concerning Physical Education

It has been difficult to make Physical Education a reality in Primary Education. In the latest years this problem seems to have became more serious due to the lack of definite educational policy, as well as to the inertia of Educational System which is characterised by a great diversity and dispersion of interprises, and to the big conceptual confusion which was notorious in the interventians that were made.

Beyond these aspects, there seems to be also anather type of reasons which contribute for this state of indifference and/or forgetfulness towards this area, such as the non-satisfying teacher formation, the lack of equipment and the beliefs of theachers concerning Physical Education.

These beliefs, no doubt, influence the way they think and act in classroom. Therefore, we intend to find out what type of beliefs the teachers of Primary Education have related to Physical Education and which of these beliefs influence their teaching. That is, to understand both the nature of those beliefs have and to what extent they influence their work.

In our search we selected a sample of 298 individuals, all teachers of Primary Education who teach in state schools of Centre of the Educational Area of Viseu, 88% of these are female, 12% are male and about 45% have done this job for over 21 years.

The results show that these teachers' beliefs related to Physical Education are not a consequence of their working experience and don't change according to the less or more theaching autonomy.

Nevertheless, the data show that there is a strong belief that Physical Education contributes to the development of basic skills which guarentee and prepare for future learnings and promotes success in school learning as a whole. Although they consider Physical Education an important area, they believe that its programme isn't adequate to the reality of schools.

On the other hand, dispite recognizing that they have responsibilities in this area as teachers of this learning stage, they seem to accept being replaced by instructors and/or experts in Physical Education.

ÍNDICE

Introdução 1

I- Revisão da Literatura 7

1- A Educação Física no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico 8

1.1- Introdução 8

1.2- O Enquadramento Legal da Educação Física no 1º C.E.B., ao Longo dos tempos 12

1.3- A Educação Física no 1º C.E.B. na Actualidade – Paradoxo ou Controvérsia 17

2- O Pensamento do Professor – Estudo de Crenças 24

2.1- Introdução 24

2.2- A Origem e Linhas de Estudo Sobre o Pensamento do Professor 28

2.3- Crenças: conceitos 38

2.4- Estudos Realizados em Torno de Crenças de Professores 45

II- Estudo Empírico 55

1-Objecto de Estudo 56

1.1- Definição do Problema 56

1.2- Objectivos de Estudo 58

1.3- Hipóteses 59

1.4- Definição das Variáveis 59

2- Métodos e Procedimentos..... 61

2.1- Caracterização da amostra..... 61

2.2- Recolha de dados e Procedimentos..... 63

2.2.1- O Questionário..... 63

2.2.2- A Estrutura do Questionário..... 65

2.2.3- Condições de Aplicação do Questionário..... 66

2.2.4- Procedimentos de Análise de Dados..... 67

3- Apresentação e Análise dos Resultados..... 69

3.1- Apresentação e Análise Descritiva e Estudo da Intensidade das Crenças..... 69

3.1.1- Análise Descritiva e Estudo da Intensidade das Crenças, em Função do Tempo de Serviço..... 69

3.1.1.1- Dimensão Sócio-Cultural..... 71

3.1.1.2- Dimensão Prática do Professor..... 76

3.1.1.3- Dimensão Didáctica..... 84

3.1.2- Análise Descritiva e Estudo da Intensidade das Crenças, em Função do Grau de Autonomia na Leccionação..... 95

3.1.2.1- Dimensão Sócio-Cultural..... 99

3.1.2.2- Dimensão Prática do Professor..... 105

3.1.2.3- Dimensão Didáctica..... 114

3.2- Poder Discriminativo dos Itens do Questionário..... 123

3.3- Análise Factorial..... 125

3.4- Análise de Variância (ANOVA)..... 129

4- Discussão dos Resultados..... 132

III- Conclusões e Recomendações..... 148

V- Bibliografia..... 155

INDÍCE DE QUADROS

N.º		Pág.
1	Distribuição dos sujeitos que constituem o universo e a amostra (Resp) em função do número total de professores e escolas, por concelho	61
2	Distribuição da amostra por tempo de serviço	62
3	Situação profissional	62
4	Dimensões, Categorias e Subcategorias	66
5	Médias e desvios padrão nas 3 dimensões de estudo, em função do tempo de serviço	70
6	Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Desenvolvimento dos alunos e da saúde*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão	71
7	Dimensão "Sócio-Cultural"- categoria *Imagem positiva da escola*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão	73
8	Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Relação com os outros e com a* natureza: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão	75
9	Dimensão "Prática dos Professores" - categoria *Programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão	77
10	Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Disciplina/Ordem*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão	78

11 Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Indispensabilidade do professor*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 79

12 Dimensão "Prática do Professor"- categoria *Relevância Curricular*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 81

13 Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Adequação do programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 83

14 Dimensão "Didáctica" - categoria *Metodologia*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 85

15 Dimensão "Didáctica - categoria *Exploração de materiais*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 89

16 Dimensão "Didáctica" - categoria *Conteúdos*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 90

17 Dimensão "Didáctica" - categoria *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 91

18 Dimensão "Didáctica" - categoria Rendimento dos alunos: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão 94

19 Grau de autonomia na leccionação 95

20 Razões para virem a leccionar 96

21 Médias e desvios padrão dos 5 grupos definidos quanto ao grau de autonomia na leccionação, nas 3 dimensões de estudo 97

22 Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Desenvolvimento dos alunos e da saúde*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 99

23 Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Imagem positiva da escola*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 101

24 Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Relação com os outros e com a natureza*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 103

25 Dimensão "Prática dos Professores" - categoria *Programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 106

26 Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Disciplina/Ordem*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 107

27 Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Indispensabilidade do professor*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 108

28 Dimensão "Prática do Professor"- categoria *Relevância Curricular*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 111

29 Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Adequação do programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 113

30 Dimensão "Didáctica" - categoria *Metodologia*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 115

31 Dimensão "Didáctica" - categoria *Exploração de materiais*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 118

32 Dimensão "Didáctica" - categoria *Conteúdos*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 119

33 Dimensão "Didáctica" - categoria *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 120

34 Dimensão "Didáctica" - categoria *Rendimento dos alunos*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão..... 122

35 Percentagem de escolha de cada alternativa de resposta para os itens do questionário de crenças..... 124

36 Estrutura factorial das crenças..... 126

37 Análise da Variância dos 3 factores extraídos na análise factorial em função do tempo de serviço..... 130

38 Análise da Variância dos 3 factores extraídos na análise factorial em função do grau de autonomia na leccionação..... 130

39 Análise da Variância das 3 Dimensões de Sousa (1996) em função do tempo de serviço..... 131

40 Análise da Variância das 3 Dimensões em função do grau de autonomia na leccionação..... 131

LISTA DE FIGURAS

1 Modelo de Pensamento e Acção do Professor..... 35

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A promessa da disciplina de Educação Física no 1° Ciclo do Ensino Básico (1° C.E.B) já é centenária. Contudo não tem passado disso mesmo – uma repetida promessa.

É uma boa intenção que arranca concretamente em 1823, com a introdução da Educação Física no currículo escolar e afirma-se com a elaboração do plano de instrução para esta disciplina, em 1836, na sequência da reforma consagrada no ano anterior por Passos Manuel.

Com o surgimento dos novos programas para o 1° C.E.B. após a reforma do Sistema Educativo de 1986, esperávamos mudanças convictas de atitude; mas, como sabemos, estas não nascem por decreto ou geração espontânea.

As condições de fundo, sociais, psicológicas, culturais, subsistiram; por isso a implementação da Educação Física continuou no sótão do esquecimento. Os espaços e outros meios físicos são inexistentes ou irrisórios; a "pedrada no charco" para agitar consciências e despertar para a relevância da disciplina, arrancando-a da subsidiaridade e secundaridade, não existiu.

Temos vindo a contentar-nos com papel, talvez bem escrito, mas apenas, para efeitos estatísticos.

*A reforma da educação depende, em larga medida, da forma como os agentes que a vão realizar forem capazes de a assumir como obra sua (...)***(Proposta Global de Reforma, 1988, p.647)**.

A relevância da efectiva inclusão da Educação Física no currículo escolar do 1° C.E.B é óbvia:

- Ninguém duvida que os seus conteúdos favorecem o desenvolvimento harmonioso e integral da criança;

- É evidente que esta disciplina desperta capacidades e habilidades motoras fundamentais.

- É incontestável que o desenvolvimento físico gera enriquecimento psíquico;

- Qual a disciplina que pode criar melhores hábitos de tolerância, autodomínio e sociabilidade?

As pseudo-razões com que se pretende justificar a inexistência desta disciplina no 1° C.E.B são exógenas à importância e valor da Educação Física. Na verdade, a ausência de espaços e materiais necessários, as lacunas na formação de professores, bem como a falta de formação contínua, são questões de política educativa que assenta em concepções anacrónicas de uma filosofia maniqueísta considerando o nosso corpo como algo secundário frente ao nosso espírito e consequentemente de segundo plano a disciplina de Educação Física.

É chocante verificar esta situação em evidente contraste com documentos oficiais (Dec. Lei 46/86, Desp. N.° 139/ME/90, PRODEFDE).

Como é do nosso conhecimento, há concepções filosóficas temporalmente longas, subestimando o físico e exaltando o intelectual, destacando o domínio cognitivo e desvalorizando o domínio afectivo e motor, concepções essas que têm carismado o pensamento do corpo docente.

Se a criança é de facto um ser físico, intelectual e social é absolutamente indispensável que os planos educativos contemplem todas as suas dimensões. (...). A *Educação Física, tal como outras áreas do currículo, pode provocar oportunidades de aprendizagem de conceitos sociais, morais e intelectuais. Se as crianças não têm uma experiência qualitativa dos programas de E. F. é provável que algumas importantes competências sejam postas em causa"***(Sousa, 1996, p. 1,3)**.

Não estranha, pois, que a Educação Física tenha sido considerada disciplina secundária e "parente pobre". Concepção que radica, como sublinhou Sousa **(1996)**, "no sistema de representações que os professores formulam das actividades físicas" (p.ii).

Ou seja, o problema da Educação Física no 1° C.E.B. poderá estar, igualmente, relacionado com um outro aspecto que consideramos extremamente significante e influente e que são as crenças dos professores perante a Educação Física.

Se é verdade que existe uma função dialéctica entre o pensamento e a acção do professor, então as crenças podem condicionar orientar e determinar a forma como estes professores valorizam a disciplina de E.F., bem como a sua conduta. Os próprios alunos apercebem-se facilmente se o docente valoriza ou não a Educação Física observando a sua conduta para com esta disciplina, quer substituindo-a por outros conteúdos, quer ignorando-a *tout court*, quer utilizando o seu tempo como prémio ou castigo.

Sabemos que não são pacíficos os conceitos dessas determinantes comportamentais e não ignoramos que a noção de crença nada tem de consensual. Impõe-se, pois, uma clara definição para evitar equívocos na nossa explanação.

Assim, e face a esta dualidade: importância e necessidade da Educação Física no 1° ciclo para um harmonioso desenvolvimento das crianças e realização do direito ao seu integral crescimento; e as crenças dos docentes como factores condicionantes e determinantes do seu comportamento nesta área, tentaremos, ao longo deste estudo,

analisar este acervo psíquico-dinâmico, esta diversidade cultural de professores do 1° ciclo, ou seja, os padrões de pensamento, de sentimentos e comportamento característicos e predominantes deste grupo de pessoas.

Desta forma, centraremos as nossas inquietações ao nível da definição do contexto da E. F. no 1° Ciclo em Portugal, desde a reforma educativa de Passos de Manuel até aos nossos dias; na procura de um melhor entendimento do termo crença e tipo de preocupações que a investigação no campo do "pensamento dos professores" tem vindo a salientar. E, procuraremos, ainda, determinar o tipo de crenças que os professores deste ciclo de ensino, pertencentes à área educativa de Viseu, têm acerca da Educação Física, bem como essas crenças podem estar, ou não, relacionadas com determinadas práticas educativas.

Para dar cumprimento aos pressupostos atrás referidos, organizámos este trabalho da seguinte forma:

I Parte - Revisão da Literatura, constituída por dois capítulos:

Capítulo1- Enquadramento da Educação Física no 1° C.E.B. ao longo dos tempos (o que foi e o que é actualmente), desde a reforma de Passos de Manuel até à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, com uma breve análise da situação presente e o estado de "confusão" que se foi instalando.

Capítulo 2- Origem e linhas de estudo e de investigação relacionadas com os processos de "pensamento dos professores", onde faremos breve análise de vários conceitos de crença e referência a alguns trabalhos realizados nesta área.

II Parte – Estudo empírico sobre as crenças dos professores do 1° Ciclo do Ensino Básico face à Educação Física, composta por três capítulos:

Capítulo 1- Objecto de estudo: definição do problema, formulação dos objectivos e hipóteses de estudo.

Capítulo 2- Métodos e procedimentos, onde constam as opções metodológicas adoptadas para este estudo (caracterização da amostra, condições de recolha de informação, procedimentos de análise dos dados e apresentação dos resultados).

Capítulo 3- Discussão dos resultados.

III Parte- Conclusões e recomendações.

I- PARTE

REVISÃO DA LITERATURA

1- A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1- Introdução

O desenvolvimento social e económico das sociedades industriais provocou significativas alterações no comportamento cívico e profissional das pessoas, nos seus valores e aspirações.

É óbvio que uma das causas primordiais destas modificações é o contínuo aperfeiçoamento dos meios técnicos e a criação de outros.

Se é verdade que esta evolução visa o aumento e qualidade da produção a custos menores, também é certo afirmarmos que ela facilita o trabalho, poupando esforço humano. Se a este facto somarmos a deslocação progressiva de mão-de-obra do sector primário para o secundário e deste para o terciário, concluiremos com evidência que o sedentarismo profissional aumenta com a consequente diminuição da actividade física.

Estas mudanças acarretam consequências sociais extremamente relevantes:

- Permitem uma diminuição do tempo de trabalho diário e semanal com o lógico aumento de períodos de lazer;

- Possibilitam a antecipação da reforma;

Por outro lado, assiste-se ao prolongamento da escolaridade e consequentemente a difusão da ciência e cultura, elevando o grau de instrução pública que originaram a entrada tardia na vida activa.

Estas consequências colaboram ainda mais na existência de tempos livres, na diminuição da actividade motora e corroboram na criação de atitudes diferentes, numa nova "consciência social", na terminologia dos sociólogos, criadora de novas motivações que levam à procura de actividades desportivas de risco e outras formas de desporto, quase sempre exploradas por ofertas da nossa sociedade consumista – mercantilista, aproveitando uma melhor capacidade económica e, especialmente em níveis etários adultos, a necessidade de actividade motora que equilibre o seu peso, recupere o que o seu sedentarismo profissional nega e cumpra um conselho tantas vezes repetido por especialistas cárdio-vasculares.

É lógico, pois, o aparecimento de múltiplos clubes , programas desportivos que ocupem jovens e adultos, ginásios e piscinas com variadíssimas formas desportivas com acompanhamentos especializados fornecendo uma rica gama de competências.

Comungamos inteiramente do ponto de vista de Crum **(1993)** ao asseverar que a escola deixou de ter o monopólio da introdução dos jovens na cultura e como tal, também na cultura motora.

(...), partindo do princípio de que é desejável que todos os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual cresce, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento. **(Crum, 1993, p.143)**

É lenta e progressiva a educação do ser humano, por vezes carecendo de motivação insistente para despertar o gosto pela aprendizagem. A Educação Física e prática desportiva são um exemplo disso.

"Aprende-se". É morosa a assimilação de comportamentos motores correctos e a criação de automatismos gestuais, movimentos ritmados simples e complexos, característicos da prática desportiva.

Face ao exposto, é evidente a relevância da Educação Física logo nos primeiros anos de escolaridade, pois é esta disciplina a mais vocacionada para a aquisição dessas habilidades.

Já referimos anteriormente o valor da Educação Física quer no desenvolvimento físico e psíquico da criança, como na prevenção e compensação de possíveis insuficiências motoras, na criação de hábitos de socialização, integrando-se no colectivo desportivo, na consciencialização das suas limitações, no auto-controlo perante a vitória e a derrota e no exercício do seu auto-domínio.

Compete à escola o reconhecimento do valor da Educação Física e a sua implementação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) realça a sua importância. Contudo, mais uma vez, é lei morta ou letárgica, pois a Educação Física no 1º ciclo ainda não é uma realidade, apesar de não ser difícil motivar as crianças para esta disciplina, numa idade extremamente lúdica.

Uma vez mais temos de insistir que as atitudes não mudam por decreto.

Não basta publicar novos programas, novos conteúdos; é necessário uma formação específica dos docentes.

O professor, como qualquer outro ser humano, é o "resultado" de inúmeras aquisições e interiorização de múltiplas vivências, factores e ideias que irão condicionar e determinar a sua visão e leitura dos factos e realidade.

Serão as suas crenças, [no sentido definido por Richardson **(1996)**, um conjunto de premissas, proposições psicologicamente sustentadas acerca do mundo, tidas como verdadeiras], que sustentam o seu comportamento, a interpretação dos objectivos de ensino, as matérias que leccionam, mantendo inalteradas as suas atitudes e resistindo à

inovação, e neste caso, à implementação da Educação Física no 1º ciclo; apesar de todas as mudanças legislativas.

É obvio que a concretização, no 1º ciclo, da Educação Física é algo complexo; mas estamos plenamente convictos que um dos vectores que mais influencia esta carência são as crenças dos professores que, agarrados a conceitos aprioristicamente feitos e deficiente formação específica, ainda não enveredaram por um correcto entendimento da necessidade e valor desta área neste nível etário ou, compreendendo esta relevância, quedam-se nas suas concepções e atitudes.

1.2- O enquadramento legal da Educação Física no 1º C.E.B., ao longo dos tempos

O devir histórico não é rectilíneo. Há avanços e retrocessos. A obrigatoriedade da Educação Física na escola Primária, hoje 1º Ciclo do Ensino Básico (1º C.E.B.), não é dos nossos dias. A sua proposta à escala nacional irrompe em 1823, com a obra "Ideas sobre o Estabelecimento da Instrução Pública" de Luiz da Silva Mouzinho de Albuquerque **(Crespo, 1992)**.

Em 1880, com a reforma da Instrução Primária Elementar e Complementar, é reforçada a necessidade da Educação Física enquanto disciplina escolar, legislando-se a sua obrigatoriedade.

Contudo, esta decisão legal vai confrontar-se com carências humanas e materiais, não possibilitando a sua concretização. Causas extrínsecas ao valor, relevância e necessidade da Educação Física (falta de docentes habilitados, de instalações e equipamentos) **[Estrela, 1972]** impedem a implementação da disciplina. Dificuldades e antíteses que se arrastam no tempo, persistindo nos nossos dias.

Em 1902, ao determinar-se a obrigatoriedade da Educação Física nos "liceus", a importância e valor que lhe eram atribuídos na escola primária é quase esquecida e consequentemente relegada para um segundo plano. Mais uma vez as atitudes perante esta disciplina prevalecem, não a considerando uma matéria de aprendizagem autónoma, portadora de finalidades e objectivos formativos.

Compreende-se pois, que durante muito tempo, a filosofia inspiradora da formação inicial dos docentes do 1º C.E.B. seja um ensino, no que a esta área se refere, virado para a orientação de actividades físicas espontâneas e livres que funcionassem

como válvula de escape, meio de animação ou forma de ocupar os discentes nos recreios. Era portanto, um ensino vincado pela inexistência de fundamentação técnico-científica e sem sistematização, perdendo o seu sentido formativo.

A situação degrada-se ainda mais com o Decreto Lei nº27279 de 24 de Setembro de 1936 que vem reduzir as habilitações para a docência no 1º ciclo.

A imagem e estatuto do professor afunda-se, pois a sua formação é cientificamente muito deficiente e a sua remuneração irrisória. É a altura dos "Postos Escolares" com "Regentes Escolares", onde só o mínimo dos mínimos é ensinado: ler, escrever e contar são sinónimos de soletrar, rabiscar e contar pelos dedos. O analfabetismo grassa – nem a "4ª Classe" era, na realidade, exigida – o número de professores baixa, a sua formação é imperfeita, as escolas do Magistério Primário encerram, só reabrindo em 1942 com um plano de estudos muito pouco exigente com dois anos de duração.

Nos anos 60, há um ressurgir da Educação Física no 1º C.E.B. com o Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa e, na década de 70, um novo impulso animado pela Direcção Geral de Educação Física e Desportos (DGEFP). Segundo Sobral **(1992)**, tratava-se de um projecto que pretendia dotar os professores de apoio documental, formação e aconselhamento regular; equipar as escolas e contribuir para a manutenção dos espaços de recreio; estabelecer formas de articulação com as autarquias, etc..

Em 1974 os currículos e programas sofrem profundas alterações ao nível da sua filosofia orientadora, dos seus conteúdos e metodologias. É verdade que os regentes escolares são recuperados através de acções de formação e cursos rápidos. Estas acções

inserem-se num acto de justiça social pois não se descartam seres humanos como objectos inúteis que o sistema necessitou num dado momento.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo vem determinar que, no 1º C.E.B., o ensino seja globalizante, consagrando-se a monodocência, embora com a possível coadjuvação em áreas especializadas, sendo a Educação Física uma delas.

Decorrido mais de um século, com todos estes altos e baixos, o que verificamos no momento?

As questões de fundo subjectivas subsistem, já que a formação inicial e contínua dos professores deste grau de ensino continua deficiente **(Brás, s/d; Cruz,1992; Figueiredo, 1996; Rocha e Col., 1992; Rocha 1998; Sousa, 1996)** e as condições objectivas mantêm-se, porque neste nível de ensino as instalações e equipamentos continuam no reino dos desejos.

Trata-se, mais uma vez, de "uma reforma que não prevê a alteração das estruturas que a viabilize (professores devidamente habilitados, instalações e materiais)" **(Botelho Gomes, 1992, p.66)**, pelo que assim não pode ter sucesso.

Pensamos que, desses obstáculos, o mais grave é o referente à falta de formadores científica e tecnicamente preparados. Aliás é nesse sentido que apontam os estudos realizados por Figueiredo **(1996)**; Neves **(1995)**; Sousa **(1993)**; Sousa **(1996)**; Rocha **(1998)**.

Do trabalho realizado junto dos professores do 1º C.E.B., nos anos lectivos 94/95; 95/96; 96/97, o gabinete Técnico do Desporto Escolar do Centro da Área Educativa de Viseu, constatou que o desencanto, o isolamento institucional a que são votados e a falta de apoio, são razões que têm conduzido este grupo de docentes a um constante "mal estar" e desmotivação.

Relativamente à Educação Física sentem-se impotentes, pois a filosofia intelectualizante que informou a sua carreira académica, pouco ou nada lhes forneceu de formação técnico-científico e na sua intervenção pedagógica não se sentem preparados para a poderem leccionar e não se vislumbra ainda qualquer iniciativa para superar esta grave lacuna.

É difícil vencer esta barreira. É uma filosofia centenária que múltiplas reformas não conseguiram derrotar, apesar de repetidas insistências no "mens sana in corpore sano", não se conseguindo o equilíbrio entre a "mens" e o "corpus". Não se duvida que o desenvolvimento físico arrasta consigo o desenvolvimento psíquico; todos concordamos que a inter-relação espírito-corpo é substancialmente una, de forma que mutuamente se enformam; mas na realidade desequilibramos pedagogicamente essa unidade substancial.

Apesar de progressos na consagração legal da importância da Educação Física, em certas épocas com fundamentação correcta, há sempre algo inexplicável que impede a cabal concretização da lei e seus princípios, desvirtuando sempre esta disciplina. Lembremos, a título de exemplo, os anos em que a Educação Física era obrigatória nos actuais 2º e 3º Ciclos e ensino Secundário, mas sem avaliação quantitativa, nem influenciando a transição ou retenção do aluno, o que desvalorizava esta disciplina no currículo escolar e as atitudes do aluno em relação a esta área disciplinar.

É necessário relembrar insistentemente:

A E. F. deve ser entendida como o *processo racional sistematizado e intencional de tornar acessível (...) o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da cultura física, isto é, o repertório dos valores e das técnicas inerentes ás produções sociais do corpo, como resultado de um processo histórico de transformação, património que encerra o mais elevado nível de capacidade alcançada pelo homem, nesta área da actividade social* **(Carreiro da Costa 1991, p. 30)**.

Concluindo a Educação Física é um conjunto de actividades que encerra e obedece a técnicas apuradas, cientificamente fundamentadas, essencialmente necessárias ao harmonioso desenvolvimento do homem e potenciadoras de uma melhor aprendizagem no domínio cognitivo e afectivo.

1.3- A educação física no 1º C.E.B. na actualidade - paradoxo ou controvérsia

Hoje em dia, voltamos a assistir a uma nova aclamação da importância da Educação Física nas escolas do 1º C.E.B.. Esta viragem reflecte-se, essencialmente, na existência de vários projectos de implementação em diferentes pontos do país, como veremos em seguida, na realização de diferentes tipos de acção de formação para professores nesta área, promovidas ou não pelo Programa Formação Contínua e ainda, no lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto Escolar, do Ministério da Educação/Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (PRODEFD), Outubro de 1996.

Contudo, parece que continua a existir um hiato entre o discurso da valorização da E.F. e a sua prática nas escolas que, a nosso ver, pode estar relacionado com o tipo de experiências e tentativas de implementação levadas a cabo nos últimos anos.

Como sabemos, no sentido de se encontrar formas de resolver esta questão, o Sistema Educativo e o Sistema Desportivo (temos de admitir que nem sempre a Educação Física no 1º C.E.B. foi entendida como uma responsabilidade do Sistema Educativo) foram lançando projectos de implementação da E.F. que nem sempre tiveram as melhores orientações e quase nunca serviram os propósitos da E.F..

Nos últimos anos, este problema parece ter-se acentuado devido à indefinição da política educativa, bem como à inércia do Sistema Educativo, caracterizando-se pela existência de uma grande diversidade e dispersão das iniciativas tomadas, bem como à grande confusão conceptual que se registou ao nível das intervenções realizadas.

Após o 25 de Abril de 1974, as várias inovações implementadas foram-se anulando umas às outras, gerando por parte dos professores grande cepticismo e desmotivação para aplicar, de forma efectiva, qualquer medida política relacionada com a reforma educativa.

São muitos os projectos que têm sido desenvolvidos por um número diferenciado de instituições (serviços do Ministério da Educação - Gabinete do Desporto Escolar, Câmaras e Juntas de Freguesia, Clubes e Associações Desportivas, Associações de Pais e Encarregados de Educação) sem coordenação e "motu proprio".

Muitos destes projectos acontecem à margem do próprio professor do 1º C.E.B., no espaço físico da sua actividade pedagógica. É do conhecimento geral que em escolas do 1º C.E.B. existe: a) treino desportivo a partir da intervenção de clubes e associações desportivas; b) especialistas colocados ou contratados pelas autarquias, (câmaras, juntas de freguesia) ou associações de pais; c) pessoas não habilitadas ("monitores") que leccionam Basquetebol, Desportos de Combate (ex.: Luta), Aeróbica.

Por tudo isto, os professores demonstram uma visão pouco favorável à Educação Física, alheando-se dela e definindo-a como utópica, porque apesar de apetecida pelas crianças, ela não existe, não possui um lugar próprio; é um fantasma, pois embora se fale dela e se acredite ou não nela, continua sem existência real; é uma farsa, na medida em não existe mas continua a ser obrigatória **(Monteiro 1996, p.55)**.

Face à ineficácia do poder central, as autarquias têm vindo a levar a cabo projectos diversificados de formação e apoio a professores, melhoria de instalações e apetrechamento. São autarquias que têm apostado nos professores do 1º C.E.B. como agentes principais na consecução dos objectivos da E.F., através do reconhecimento das

limitações existentes, como é o caso das Câmaras Municipais de Loures, Matosinhos, Oeiras, Porto e Seixal.

Na Área Educativa de Viseu, zona onde se situa o presente estudo, este fenómeno de "experiências a prazo" para se resolver a situação da E.F. no 1º C.E.B., tem tido o seu eco desde o tempo dos **Coordenadores Concelhios** (especialistas que promoviam reuniões com os professores do 1º C.E.B. e baseavam a sua intervenção no modelo da prescrição didáctica).

Mais tarde, surge o programa **PIPSE - Programa para a Promoção do Sucesso Educativo** que desenvolveu reuniões com todos os professores deste ciclo de ensino para apresentação do novo programa curricular, sendo a Educação Física debatida por um professor do 1º C.E.B. (tal como aconteceu nas restantes áreas). Mais recentemente, o **GAEMD - Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática** exerceu um papel de intervenção semelhante ao dos coordenadores concelhios mas agora nas áreas de expressão e, nos anos de 1995/96, 96/97 e 97/98, desenvolveu-se ainda um projecto denominado **Experiência Pedagógica de Professores de Apoio,** pertencente ao Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, que abrangia a Região Centro.

Este último projecto consistia na formação contínua de professores do 1º C.E.B. (4 Módulos de formação de 30 horas) em Didáctica da Educação Física, professores esses que se encontravam dispensados da componente lectiva (autorizada pelo Direcção Regional de Educação do Centro - DREC) para leccionarem esta área nas escolas que pertenciam ao seu agrupamento escolar e que visava, através da "reprodução" da formação recebida, a autonomia dos colegas com quem trabalhavam.

Na sequência desta experiência pedagógica surge o programa PRODEFDE, do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, para vigorar a partir do ano lectivo de 1996/97.

Este programa parte da premissa de que a E.F. é uma disciplina curricular e obrigatória à qual todos os alunos do 1º C.E.B. têm direito e, embora reconheçam o valor de algumas experiências e iniciativas tomadas neste campo, pretende encetar um modelo nacional que assenta inicialmente na "caracterização exaustiva" de toda a situação, através da "identificação e consolidação de experiências positivas anteriores" e da implicação de todas as estruturas com responsabilidades neste âmbito, ao nível da formação e acompanhamento dos professores, recuperação de espaços e equipamentos escolares.

Um dos objectivos principais deste programa, para além de outros que se prendem com a sensibilização de toda a comunidade educativa para a necessidade de uma prática regular e sistemática de actividades físicas nas escolas do 1º C.E.B., da inventariação de recursos e identificação de necessidades, da promoção e apoio de actividades de complemento curricular, consiste em garantir condições para que todas as escolas, até ao ano 2000, possam ter E.F., orientada pelo professor da turma, 2 ou 3 vezes por semana.

Embora sejamos concordantes com as linhas orientadores deste programa e reconhecermos o "esforço" que o Ministério da Educação evidencia para resolver o problema da implementação da E.F. no 1º C.E.B., não podemos deixar de manifestar o nosso cepticismo e de fazermos um ou outro apontamento crítico. Em primeiro lugar, pensamos que é um programa que se revelou demasiado ambicioso e que denota algum desconhecimento da realidade por parte da equipa que o concebeu, na medida em que os

quatro anos que propuseram para a sua implementação (... até ao ano 2000) foi apenas, e só, um objectivo sem possibilidades de concretização, como se pode comprovar pela prática. Após quatro anos volvidos, os ecos práticos deste programa ainda não se fizeram sentir. Por outro lado, as suas prioridades de desenvolvimento passavam pela formação de "Dinamizadores Locais" (professores do 1º C.E.B. com experiência em E.F. que receberiam formação especializada para exercerem funções de Supervisão e Orientação Pedagógica dos seus colegas de trabalho- formação essa que poderia conferir uma pós-graduação em Expressão e Educação Física e Motora), e de "Coordenadores nos Centros de Área Educativa" para coordenarem e apoiarem projectos de actividades curriculares (professores de Educação Física com experiência no 1º C.E.B. que receberiam uma formação especializada em Gestão Curricular), situações que esbarraram com barreiras melindrosas, nomeadamente:

- Que instituições a nível nacional poderiam promover o tipo de formação exigida?
- Qual número de professores a nível nacional com os perfis requeridos e sua disponibilidade?
- Não esquecer a notória exclusão de outros profissionais de Educação Física.

Apesar de todos estes "encontros e desencontros" da Educação Física nas escolas do 1º C.E.B. e do lançamento do PRODEFDE, a não leccionação desta área pelos professores da monodocência parece continuar a ser uma realidade.

Na análise da literatura realizada **(Brás, s/d; Figueiredo, 1996; Rocha, 1998; Sousa, 1993; Sousa, 1996)** , as razões mais apontadas para este aspecto prendem-se com a formação inicial dos professores (graves lacunas ao nível das competências

científicas específicas) e com as condições das escolas (ao nível dos equipamentos e de espaços).

Como é referido por Botelho Gomes **(1992)**,

Face às carências que temos vindo a constatar, julgamos que o professor único, a sua competência generalista, a sua desmotivação escudada num cem número de desculpas, não alterará o quadro actual a não ser com formação complementar e recursos adequados (p.66).

Relativamente aos 'espaços para a prática da Educação Física no 1º C.E.B., Figueiredo **(1996)**, num estudo realizado em 395 escolas do CAE - Viseu, considera que só 16,5% das escolas estudadas têm espaços cobertos com condições mínimas para a prática da E.F. e apenas 8% das escolas têm condições para a prática da E.F. durante todo o ano. Monteiro **(1997)** refere que em dois concelhos com apoio à E.F., durante quase uma década, cerca de 60% das escolas não têm instalações interiores do tipo ginásio; 25% não têm qualquer tipo de instalações para a prática da E.F., 50% possuem espaços exteriores com o mínimo de qualidade e apenas 25% dos professores dizem realizar, pelo menos, 2 vezes por semana aulas de E.F..

Neves **(1997)** num estudo exploratório, nos concelhos de Aveiro e Águeda, constatou que as preocupações dos professores na preparação das aulas de E.F. se prendem com a própria intervenção do professor (informação, ajuda dos alunos com dificuldades, diversificação das actividades, exercícios adequados para as suas idades), com as características dos alunos (idade, interesse, condição física dos alunos), para além de outras preocupações que vão desde a interdisciplinaridade e o medo dos alunos se magoarem.

Nesse estudo, 47% dos professores dizem realizar aulas de E.F. semanais; 32%, duas vezes por semana e 15% realizam aulas de E.F. de forma irregular. As grandes

dificuldades apresentadas por estes professores prendem-se, essencialmente, com as condições das escolas (42%); com o tipo de formação que possuem (40%) e só 9% com a possibilidade de ocorrerem lesões nos alunos.

No que diz respeito à formação, Gonçalves **(1992)** refere que 74.6% dos professores pertencentes ao seu estudo indica como factor limitativo à sua intervenção pedagógica a insuficiente formação inicial que tiveram nesta área, não se sentindo preparados para leccionarem a E.F...

Tudo parece indicar que as causas fundamentais para o facto da E.F. ser, ainda, considerada como o "parente pobre" do currículo do 1º C.E.B., são: a) a formação dos professores deste ciclo de ensino (ao nível da formação inicial e contínua); b) os recursos materiais das escolas (ao nível de espaços e equipamentos).

Concluindo, embora a Educação Física no 1º C.E.B. faça parte do programa curricular, a sua implementação é difícil devido ao número de condicionantes existentes e às dificuldade na sua resolução.

2- O PENSAMENTO DO PROFESSOR – ESTUDO DE CRENÇAS

2.1- Introdução

Além dos aspectos descritos no capítulo anterior, as lacunas ao nível da formação de professores e a falta de equipamentos, e apesar de existir um quadro legislativo favorável à implementação da E.F. no 1º C.E.B., parece existir ainda um outro tipo de razões que contribuem para este estado de indiferença e/ou esquecimento em relação a esta área.

Por um lado, razões de ordem cultural que se prendem com o facto de os pais e encarregados de educação se preocuparem essencialmente com uma escola que ensine a ler, escrever e a contar, menosprezando a aprendizagem de um outro tipo de habilidades e o exercício de capacidades tidas como fundamentais para a formação e desenvolvimento do seu educando, pertencentes à E.F..

Por outro lado, os próprios professores possuem um conjunto de significações não favoráveis em relação a este aspecto, que Cruz **(1992)** sintetizou em 4 grupos conceptuais:

. Aqueles que dão exclusividade pedagógica e didáctica ao domínio intelectual, retirando existência à E.F. no processo escolar curricular;

. Os que consideram a E.F. como uma actividade espontânea e de jogo livre, atribuindo-lhe a função de válvula de escape;

. Os que reduzem a E.F. à mera iniciação e recreação desportiva, atribuindo-lhe o papel de actividade lúdica competitiva;

. Aqueles que a relacionam com o conceito de "expressão" contido no programa e lhe atribuem a função de transmissão de sentimentos e sensações através do movimento.

Sousa **(1996 p. ii)** refere que "a secularização tradicional desta área radica no sistema de representações que os professores formulam das actividades físicas", já que é a partir do tipo de crenças que estes possuem em relação a esta área que toda a sua acção se vai processar e desenvolver. Ou seja, todo a conduta do professor é orientada e conduzida por um conjunto de construtos cognitivos (teorias implícitas, convicções, crenças), aliás coerentes com a filosofia secular que sublima a intelectualidade e despreza a necessidade da corporeidade.

Segundo Zabalza **(1994)** o paradigma do pensamento do professor, modelo de investigação que estuda os aspectos cognitivos da acção do professor, mais concretamente, os processos de pensamento e a sua tomada de decisão, assenta em três pressupostos:

a) Os professores são profissionais e constróem a sua acção de forma reflexiva.

Este pressuposto nega a ideia de professor como mero técnico de ensino, cuja acção educativa se concretiza na mera reprodução de conhecimentos. O professor passa a ser visto como um ser reflexivo que pensa, emite juízos, toma decisões e orienta a sua acção em função disso.

b) A actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos, logo a sua acção é baseada nos juízos que formulam, em crenças e teorias implícitas.

Se a actuação do professor é determinada pelo que pensa, então importa estudar cuidadosamente a forma como se processam as suas orientações cognitivas no sentido

de melhor compreender o seu comportamento. Ou seja, cabe ao paradigma do pensamento do professor entender e descrever os processos mentais que se encontram subjacentes às condutas dos professores e estudar a relação dialéctica que se estabelece entre o pensamento e a acção.

> Assume-se *como premissas fundamentais que, em primeiro lugar, o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional. Em segundo lugar, aceita-se que os pensamentos do professor guiam e orientam a sua conduta* **(Garcia, 1987, p.16)**.

c) Os recursos metodológicos devem ser capazes de contrariar a bidimensionalidade da acção do professor.

Sendo o professor um profissional racional na medida em que *sabe o que faz e que faz porque pensa*, torna-se necessário que a nível metodológico surjam técnicas capazes de dar respostas à natureza própria deste tipo de investigação.

É em relação ao segundo pressuposto que queremos centrar a nossa preocupação, pois, acreditamos, tal como Garcia **(1987)**, que é a partir das suas crenças que os professores dirigem e orientam a sua conduta.

Se por um lado, "a conduta cognitiva dos professores bem como outros comportamentos são guiados por um sistema pessoal de crenças, valores e princípios, sistema esse que lhe confere sentido" **(Clark e Peterson, 1986, p. 287)**, por outro, a experiência de cada um é também um factor de influência marcante na construção das atitudes e estas desempenham um papel decisivo na forma como resolvemos e enfrentamos determinada situação. Ou seja, os professores através dos seus percursos diferenciados de vida, de formação e de experiências profissionais, desenvolvem

crenças, valores e princípios que vão determinar formas de actuação e tomadas de decisão igualmente diferenciadas.

Sendo assim, parece-nos pertinente o estudo das crenças dos professores do 1º C.E.B. em relação à E.F., de forma a podermos compreender as resistências que estes professores demonstram quanto à leccionação desta área e em que tipo elas se baseiam. Ou seja, averiguar de que forma as suas crenças influenciam a sua acção e que tipo de atitude o professor apresenta face a esse tipo de crenças.

"*No ensino intervém o que o professor faz, o que ele pensa e opina, o mundo dos seus valores, das suas atitudes, do seu entusiasmo, etc.. Se quisermos compreender esse mundo interno dos professores, devemos ter em conta os seguintes aspectos: experiência e conduta; opiniões e valores; sentimentos; conhecimentos; sensações; características e antecedentes*" **(Pacheco, 1995, p. 57)**.

Se o comportamento do professor é determinado e influenciado pelo seu processo de pensamento, então este poderá ter consequências significativas a nível pedagógico. Segundo Januário **(1992)**, no ensino, é importante o estudo de aspectos menos visíveis e observáveis da sala de aula, já que condicionam e influenciam todo o acto de ensino.

Assim, na linha do paradigma do pensamento do professor, entendemos que conhecer o pensamento dos professores do 1º C.E.B. em relação à E.F. significa caracterizar as suas crenças e reflectir sobre o facto de ainda hoje em dia ser uma área "esquecida" neste ciclo de ensino.

2.2- Origem e linhas de estudo sobre o pensamento do professor

Ao longo dos tempos, a investigação procurou dar respostas às preocupações fundamentais que o ensino e o acto de ensinar iam colocando. Como é referido por Pacheco e col. **(1990)**, toda a investigação, ao debruçar-se sobre os problemas práticos, contribui significativamente para a compreensão e explicação do trabalho quotidiano dos intervenientes na acção pedagógica.

Desde o seu início, a investigação sobre o ensino (a partir dos anos 30), tem sido dominada pela influência da psicologia, pelo que o seu enfoque era condicionado pelas correntes que em determinadas alturas dominavam. Assim, inicialmente e até aos anos 60, a corrente psicológica dominante nos estudos realizados era a behaviorista, passando a dominar posteriormente a cognitivista e, mais recentemente, a corrente dos processos mediadores do pensamento.

Os estudos realizados, para além de influenciarem o ensino, marcaram igualmente a formação de professores e a relação entre o ensino e a formação de professores.

Sendo a investigação científica sobre o ensino e os processos de ensino, algo relativamente recente, as questões relacionadas com a eficácia têm assumido um papel relevante que vêm essencialmente dos anos 60 e 70 até aos nossos dias.

De realçar ainda que este tipo de investigação sofre igualmente a influência dos movimentos que se manifestam ao nível da investigação nas ciências sociais, pelo que é notória a presença de duas perspectivas dominantes da sociologia: a perspectiva positivista, de carácter racionalista e quantitativo, que dominou exclusivamente os

estudos até meados dos anos 70 e a perspectiva interpretativa de carácter qualitativo e que tem dominado desde os anos 80.

Relativamente à evolução do objecto de investigação sobre o ensino, Shulman **(1986)** apresenta a seguinte linha evolutiva:

a)-Características pessoais do professor e sua correlação com a aprendizagem dos alunos (Paradigma Presságio / Produto).

Inicialmente a investigação debruçava-se centralmente ao nível do paradigma presságio / produto que tinha como objectivo correlacionar as características dos professores (inteligência, experiência, personalidade) com os resultados dos alunos, ou seja, pretendia-se uma correlação directa entre o comportamento do professor e o comportamento do aluno;

b)-Observação de formas de comportamento, sobretudo verbal, do professor na aula, com destaque para os métodos e técnicas e sua correlação com os resultados dos alunos (Paradigma Processo / Produto). Este paradigma caracterizou-se pela construção de numerosos instrumentos que tinham como principal objectivo quantificar a frequência de determinada conduta ou comportamento do professor, ou o tipo de conduta preditora de um bom rendimento por parte do aluno;

Dentro do paradigma da eficácia (Presságio/Produto e Processo/Produto), Doyle **(1986)**, distingue 3 abordagens distintas:

- A primeira relacionada com as características físicas e psicológicas, centrada portanto, nas qualidades pessoais dos professores;

- A segunda com os métodos de ensino e que consistia na experimentação e comprovação experimental da eficácia dos diferentes métodos de ensino;

- E uma terceira, relacionada com os comportamentos e acção do professor dentro da sala de aula.

No paradigma da eficácia, o professor é visto como um técnico que deveria dominar um conjunto de destrezas específicas ou possuir um conjunto de traços comportamentais e de personalidade adequados ao tipo de função que exercia.

c)-O processo de tomada de decisão do professor, isto é, estudos de juízos, valores, crenças, decisões, teorias implícitas e sua mediação no processo ensino/aprendizagem. Neste paradigma, o professor e aluno são entendidos como agentes activos.

Garcia **(1987)** aponta ainda um outro paradigma anterior ao do pensamento do professor, o Academic Learning Time (Tempo Potencial de Aprendizagem) que objectivava a identificação de melhores estratégias e métodos, que visassem o maior tempo de prática do aluno como forma de melhorar o seu rendimento escolar.

Segundo Carreiro da Costa **(1996)**, a investigação sobre o ensino em Portugal assenta, fundamentalmente, nos seguintes paradigmas:

-Processo/produto, tal como foi já referido anteriormente, está relacionado com a eficácia pedagógica, centrando a sua preocupação na interacção entre professores e alunos com o propósito de identificar as variáveis que condicionam a aprendizagem;

- Dos processos de pensamento dos professores que parte do princípio que o docente é um sujeito reflexivo que emite juízos e é portador de crenças que vão

condicionar toda a sua actividade profissional. O professor é um sujeito activo cujos pensamentos e percepções influenciam e determinam a sua conduta;

- Dos processos mediadores (cognitivos e socio-afectivos) do aluno que assenta no pressuposto de que o aluno possui um papel activo no seu processo de aprendizagem e o comportamento do professor não influencia de forma directa essa mesma aprendizagem.

A investigação sobre os processos de pensamento dos professores faz parte do contexto psicológico do ensino e aparece por volta dos anos 70, com o surgimento da investigação qualitativa. Este tipo de trabalho é estimulado, em parte, pela teoria do sistema de processamento de informação, criando um lugar para o estudo dos sistemas de convicção e concepções e das teorias implícitas, desviando assim a atenção dos investigadores para temas que vão desde o comportamento até aos aspectos cognitivos dos professores, isto é, toda a preocupação é centrada nos processos de pensamento e tomada de decisões dos professores **(Clark e Peterson, 1986)**. Estes estudos têm tido importantes repercussões quer ao nível da política educativa, quer na formação de professores.

Com o paradigma do pensamento do professor toda a investigação centra o seu objectivo no estudo do como e do porquê da tomada de decisões humanas, bem como na procura da explicação e compreensão do tipo de estruturas cognitivas que estão presentes ao nível da mente do professor e que se reflectem na sua acção.

Carreiro da Costa **(1996)** refere que a investigação centrada no paradigma do pensamento do professor:

(...) preocupa-se, fundamentalmente, com o estudo da parte invisível do ensino – as crenças e os processos cognitivos da tomada de decisões e de processamento de informação – com o objectivo de compreender o "porquê" de determinados comportamento de ensino e explicar o "como" do ensino (p.21).

Segundo Clark e Peterson **(1986)** o objectivo principal da investigação neste campo consiste na descrição dos processos que ocorrem na mente dos professores, assim como a compreensão e explicação do como e porquê a actividade profissional do professor tem a forma e as funções que apresenta.

Esta referência reporta-nos para a ideia de professor reflexivo que constrói a sua acção a partir dos seus pensamentos, juízos, das suas crenças e decisões, ou seja,

o *professor é visto como um profissional racional que toma decisões num contexto complexo, como um profissional prático que processa informação e como um profissional reflexivo que constrói o saber prático no decurso da sua acção profissional* **(Sousa, 1996, p. 12)**.

Esta concepção de professor reflexivo levou a três grandes categorias ao nível da actividade de investigação: a planificação do professor, os seus pensamentos e as suas teorias e convicções, que Garcia **(1987)**, resume em duas premissas

- O professor é um sujeito reflexivo com decisões, juízos, crenças e rotinas de actuação que variam consoante o seu desenvolvimento profissional;
- Os pensamentos do professor orientam o seu comportamento **(Clark e Yinger, 1979; Shavelson e Stern, 1983)**. Existe uma relação directa entre aquilo que os professores pensam e o seu comportamento, ou seja, são os processos cognitivos que determinam a conduta dos sujeitos.

Segundo Carreiro da Costa e col. **(1991)**, esta linha de investigação alicerça-se na convicção de que:

1- Os professores estruturam o seu comportamento a partir dos significados que atribuem aos fenómenos e os valores que defendem;

2- Decidem e agem no ensino muito a partir do que pensam acerca da sua função, missão da escola, dos conteúdos programáticos e do aluno.

O pensamento dos professores, através de sistemas de teorias e crenças, desempenha um papel importante no ensino, influenciando as suas percepções, planificações e acções, levando-os a pensar e a tomar decisões com frequência, enquanto lecciona **(Clark e Peterson 1986)**.

Garcia **(1987)** alerta, no entanto, que a investigação sobre pensamentos do professor deve pautar-se por apresentar generalizações susceptíveis de contribuir para a compreensão de situações e contextos particulares, em vez de criar leis gerais sobre os fenómenos que estuda.

Existem duas abordagens principais que têm sido utilizadas no estudo dos processos de pensamento dos professores: o modelo da tomada de decisões e o modelo de processamento de informação.

No modelo da tomada de decisão, o professor é visto como alguém que faz análises e processa informação de situações de ensino; toma decisões e actua em conformidade com tais decisões, observando as reacções correspondentes dos seus alunos. O professor não poderá ser entendido como um mero teórico transmissor de conhecimentos, ele é antes de tudo um profissional que toma decisões e que sabe com que finalidade as toma, no sentido do cumprimento efectivo e concreto das suas funções.

No modelo de processamento de informação, existe uma menor preocupação com as decisões do professor e este é visto como alguém que, perante um ambiente de grande complexidade de tarefas, o aborda em função dos aspectos que considera mais significativos **(Clark, 1978 apud Garcia, 1987, p. 17)**.

Por outro lado, no modelo de pensamento e acção do professor proposto por Clark e Peterson **(1986)**, verificamos que o domínio dos processos de pensamento dos professores compreende três categorias que ocorrem na mente do professor:

a) o planeamento dos professores (pensamentos pré-activos, e pós-activos);

b) os pensamentos e decisões interactivas;

c) as teorias e crenças dos professores.

As duas primeiras, englobam e distinguem os processos de pensamento em função do momento em que ocorrem. A terceira representa um conjunto vasto de conhecimentos que os professores acumularam e que afectam o seu planeamento, os seus pensamentos e decisões interactivas.

Foi ainda introduzida uma quarta categoria, os juízos dos professores, em investigações posteriores **(Clark e Yinger, 1979; Shavelson e Stern, 1981)**. Contudo, estes autores decidiram não discutir os juízos dos professores como uma categoria separada porque entenderam que esta categoria é também um processo cognitivo que o professor usa no seu planeamento e na sua tomada de decisão interactiva.

O segundo domínio do modelo proposto por Clark e Peterson, **(1986)**, o da acção e seus efeitos observáveis, tem sido estudado pelos investigadores da eficácia de ensino e comporta os comportamentos do professor na aula, os comportamentos dos alunos, bem como o rendimento dos alunos. Este modelo expressa uma relação entre as condutas observáveis dos professores e o seus efeitos nos alunos (Fig. 1).

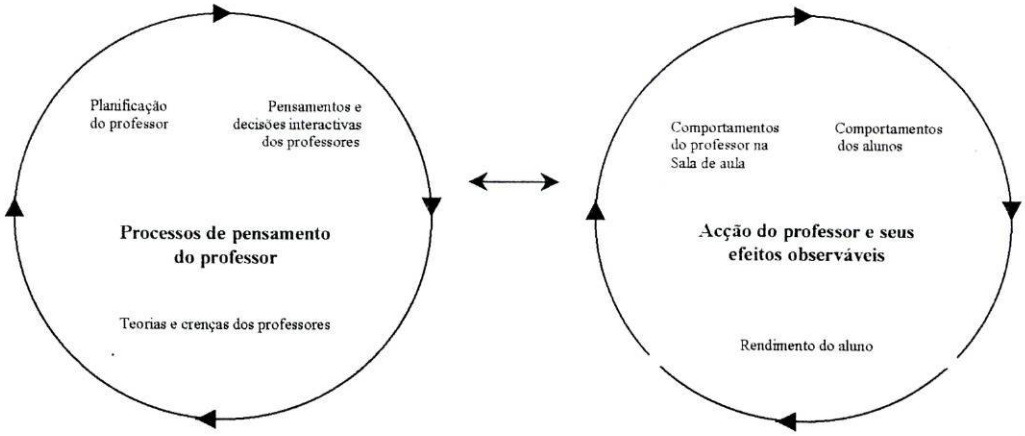

Fig. 1- Modelo de pensamento e acção do professor (Clark e Peterson, 1986, p.257)

Podemos constatar que o modelo de pensamento e acção do professor de Clark e Peterson **(1986)**, é marcado por uma relação de reciprocidade entre os processos de pensamento dos professores e as suas condutas.

Ou seja, as crenças que os professores possuem, influenciam a forma como pensam e actuam na sala de aula e, por outro lado, o contexto externo (condições de exercício profissional, os currículos, as instituições, etc.) irá influenciar as crenças.

Pacheco **(1995)** alega que este modelo de estudo pode conceptualizar-se em relação a três aspectos principais: (1) as dimensões da cognição, (2) os momentos de actuação do professor e (3) o contexto psicossocial.

1- As Dimensões da Cognição englobam o modelo de processamento de informação e o da tomada de decisões. Enquanto no primeiro, modelo de processamento da informação, o sujeito é visto como um "processador activo de informação", concebendo uma visão de ensino como um "processamento clínico" de informação, onde o professor é comparado a um médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas; no segundo modelo, modelo da tomada de decisões, a interacção

mente/acção é posta em evidência e o professor para além de ser um processador activo de informação, é entendido como alguém que toma decisões e observa o efeito da sua acção sobre os alunos.

2- Os momentos de actuação estão relacionados com os três momentos didácticos da actuação do professor: as decisões pré-activas, decisões interactivas e as decisões pós-activas, ou seja, os factores intervenientes na planificação do professor, bem como o tipo de planificação que ele realiza; os modelos que utiliza para descrever o processo de planificação e, a relação que possa existir entre a planificação do professor e a sua conduta na aula.

3- O contexto psicossocial integra todos os processos mentais que permitem estabelecer a relação entre o pensamento e a acção do professor, como por exemplo, os construtos, crenças, teorias implícitas, juízos e dilemas.

Contudo, as crenças dos professores não são, exclusivamente, do foro individual. Elas "dizem respeito a tudo que de importante se relaciona connosco e formam-se através de um processo quer individual quer social." **(Vale, 1993, p. 60)**.

Parece ser através das relações interactivas entre estas crenças e as práticas de ensino, das experiências vividas e do modo como vão sendo resolvidos os conflitos e dilemas existentes nessas experiências, das interacções que o professor estabelece com os outros e com os múltiplos contextos em que se vai situando, que vai construindo e modificando o sentido que atribui à realidade, ou seja, é através destas interacções e experiências que o professor vai construindo e modificando a significação que atribui à

E.F. e que vai desejando adoptar ou não práticas de ensino consistentes com as orientações educativas constantes nos documentos oficiais.

Poder-se-á dizer que os professores são portadores de valores e crenças que ao interagirem com o que está explícito nos documentos oficiais, tais como o programa, modificam as suas intenções, adoptando assim posições que poderão não ser as desejadas.

2.3- Crença: conceitos

Segundo Morales **(1994)**, crenças, atitudes, decisões ou intenções e hábitos conciliam diferentes estruturas cognitivas para representar o conhecimento que o sujeito tem da sua conduta. Segundo este autor, as crenças são estruturas que contêm a informação mais detalhada sobre a acção, as atitudes representam a sua avaliação global, as decisões ou intenções constituem uma integração de atitudes e crenças, enquanto que os hábitos revelam a informação sobre a acção em forma de comportamento e incluem informação sobre como levá-la a cabo.

A diferença entre decisão ou intenção e hábito reside no carácter deliberado da primeira e automático do segundo. O hábito não requer esforço consciente, pode passar despercebido e pode actuar ao mesmo tempo que os outros processos, o que não acontece com a intenção.

Por outro lado, a relação que se estabelece entre crença e atitude é de ordem complexa, já que o conhecimento do sujeito (professor) é composto por múltiplas relações entre um grande número de elementos: a personalidade, a experiência de vida, as condições contextuais, (os aspectos que resultam das diferenças entre os alunos, o material didáctico, as instalações, o contexto em que se insere a própria comunidade educativa), e os valores que afectam o seu comportamento.

"*Uma crença assemelha-se às atitudes na medida em que estas se definem também por uma modalidade cognitiva, constituem um subconjunto do conjunto de objectos e integram-se no aspecto positivo do domínio dos valores. Divergem delas porque a crença não se refere às modalidades não cognitivas da conduta e não tem um carácter aditivo (...)* **(Pacheco, 1995, p. 53)**.

Com vista a uma melhor compreensão da natureza e conteúdo dos pensamentos dos professores e, em consequência, o como e o porquê de certas decisões, o modelo de investigação que temos vindo a referir, o modelo de pensamento e acção do professor, tem adoptado diferentes métodos e os investigadores utilizado diferentes tipos de aproximação, pelo que vão resultando algumas dificuldades, nomeadamente, ao nível da grande indefinição conceptual, motivando o aparecimento de termos, tais como teorias implícitas, crenças, esquemas, concepções, entre muitos outros.

A revisão da literatura acerca do tema faz sobressair a ideia de que o termo crenças tem diferentes interpretações. Segundo Matos **(1991)** esta situação parece dever-se ao facto de haver diferentes explicações acerca da natureza e génese das concepções ou crenças (Clark e Peterson (1986) – Crença e teorias; Zeichner e Tabachnick (1988) – Perspectiva), para além de existir também alguma dificuldade na compreensão do termo "belief", já que a sua tradução para a língua portuguesa difere de autor para autor (Fernandes (1991) – Convicção; Matos (1991) – Concepção; Ponte (1992) – Crença)

Relativamente a este problema, Pajares **(1992)** chama atenção para a dispersão semântica que tem caracterizado a investigação ao nível das crenças, referindo que se tem utilizado variadíssimas termos como crenças, atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologias, concepções, sistemas conceptuais, percepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras de prática, princípios práticos, etc., levando a que os resultados das investigações não possam ser comparados por não partirem do mesmo marco conceptual.

Por esse motivo, este conceito está ainda longe de ser passível de uma interpretação universal, surgindo assim um conjunto de autores que propõem diferentes definições, embora, no fundo, sejam coincidentes quanto à sua essência.

Apesar de tanta variedade terminológica, algumas interpretações/definições parecem ir de encontro das preocupações deste estudo.

Fishbein e Ajzen **(1972 e 1975)**, referem que a crença é a informação que o sujeito possui sobre determinado objecto. E, como a nível operativo a crença caracteriza sempre o objecto com um atributo, então, é cognitiva.

Wahlstrom **(1982, apud Zabalza 1994)** define crença como:

(...) *uma declaração hipotética ou inferencial acerca de um objecto, capaz de ser precedida pela frase - creio que ... , que descreve o objecto como verdadeiro ou falso, correcto ou incorrecto, que avalia como bom ou mau, que predispõe para actuar, provavelmente de forma diferente sob condições diferentes* (p.40).

Esta definição salienta o carácter avaliativo da crença em relação a um determinado objecto e, como tal, reforça a ideia do carácter determinista das crenças relativamente ao comportamento do sujeito.

Zabalza **(1994)** refere que muitos autores utilizam o conceito de crença como algo que pertence ao universo mental dos professores, no qual se integra o que sabem, o que crêem, o que sentem, a sua experiência, os seus propósitos vitais e propósitos profissionais, e que condicionarão a sua conduta diária.

Opinião que é igualmente corroborada por Richardson **(1996)**, bem como por Grossman, Wilson, Shulman **(1989, apud Siedentop, 1991)** que salientam o facto de toda a investigação realizada neste âmbito, apesar da grande diversidade nas abordagens utilizadas pelos diferentes autores, demonstra que as crenças dos professores sobre o

ensino e a aprendizagem afectam o seu pensamento sobre o seu ensino, as suas condutas de ensino, bem como a sua própria aprendizagem através da experiência.

Bauch **(1984, apud Duarte,1992)** reforça igualmente a dimensão cognitiva de crença:

A crença é o que a pessoa possui para vincular um objecto a algum atributo esperado e está normalmente em inter-relação com uma dimensão de probabilidade subjectiva de conhecimento (p.41).

Este autor, distingue três componentes distintas nas crenças:

O Conteúdo- As crenças podem reportar-se a diferentes conteúdos e alterarem-se em função de cada um deles.

A Orientação- Existem crenças prescritivas, avaliativas, orientadoras.

A Estabilidade- As crenças variam em função da sua maior ou menor estabilidade, já que umas são mais vulneráveis do que as outras à influência exterior.

Segundo Pacheco **(1995)** admite-se que o tempo e a experiência profissional contribuem para uma maior estabilidade das crenças, pois contribuem para um "corpus" sólido de conhecimentos que as fundamentam e justificam.

Como se pode constatar, nem todas as crenças, que se tem acerca de um determinado objecto, são da mesma natureza e sua classificação pode efectuar-se atendendo a múltiplos critérios, um dos quais é utilizado por Fishbein e Ajzen **(1975)** e que se reporta à sua origem.

Para estes dois autores, a primeira fonte de conhecimento é a observação directa. Com efeito, através da constante observação e mais do que isso, da experiência resultante do contínuo contacto pessoal entre o sujeito e os objectos, adquire-se um

número considerável de crenças que se conservam e são validadas permanentemente pela experiência, crenças essas que constituem uma realidade subjectiva que pode ou não coincidir com a realidade objectiva.

Este tipo especial de informação comporta as chamadas crenças descritivas que podem exercer uma importante influência nas atitudes dos indivíduos.

A segunda classe de informação, e que se encontra para além da realidade observada, é a aprendizagem indirecta, a qual permite o estabelecimento de relações entre o sujeito e o objecto.

Neste caso, a informação que se adquire, recebe o nome de crenças inferenciáveis. Estas crenças podem ser adquiridas por meio de relações previamente aprendidas ou mediante o uso de sistemas informais de codificação.

Morales **(1994)**, no sentido de clarificar melhor estes dois canais de informação que dão origem a dois tipos de crença, propõe o seguinte exemplo:

"Assim, segundo a primeira via podemos ter aprendido no passado que as pessoas que choram o fazem porque estão tristes, o que permite, ao encontrarmos uma pessoa que está a chorar, deduzir que está triste. Mas de acordo com a segunda via, se observarmos que João é mais simpático que Pedro e este mais do que Luís, deduzimos, apesar de não os termos visto actuar juntos numa reunião social, que João é mais simpático que Luís." **(Morales 1994, p. 557)**.

Mas em qualquer um dos casos, Morales **(1994)** adverte que a base de uma crença inferencial comporta sempre alguma classe de crença descritiva. Chama ainda a atenção para o facto de muitas das vezes ser difícil, se não arbitrário, estabelecer uma distinção tão clara entre estes dois tipos de crenças, isto é, muitos dos atributos que são normalmente fruto da observação (suave, amargo, feliz) nem sempre se aprendem através desta, mas resultam ou provêm de uma aprendizagem indirecta.

O terceiro tipo de conhecimento, e que não resulta da observação directa nem da inferida, é a informação procedente dos outros ou que nos é dada a conhecer por qualquer meio de difusão externo.

Este tipo de informação, denominada de crenças informativas, decorre dos primeiros anos de vida, basicamente da família e durante as etapas sucessivas da vivência do sujeito, de outras instituições e grupos sociais (escola, TV, etc.). Porém, o sujeito quando exposto a uma informação emitida por um agente externo, pode ou não, formar uma crença informativa, já que existe um conjunto variado de factores que podem condicionar a aceitação da mensagem.

Contudo, poderemos assegurar em qualquer dos casos a mera exposição à informação conduzirá sempre à formação de uma crença descritiva. Só no caso da informação ser aceite pelo sujeito, esta será convertida em crença informativa.

Siedentop **(1991)**, reportando-se às crenças relevantes para o ensino apresenta três tipos diferentes:

- crenças alusivas aos conteúdos que se ensinam e estão relacionadas com problemas do tipo: o que é a E.F.?, qual a sua importância?;
- crenças alusivas à orientação das matérias de ensino e que se relacionam com aspectos do tipo: o que é mais importante que os alunos aprendam, como aprendem; a aprendizagem de habilidades motoras é muito importante;
- crenças relativas ao ensino e à aprendizagem e que dizem respeito a problemas do tipo: devem os professores ser directivos, podem os alunos aprender tudo o que o professor tem para lhes ensinar, os rapazes aprendem de forma diferente das raparigas?

A este respeito, Figueiredo **(1996)** transpondo estes três tipos de crenças relacionadas com o ensino em geral, para o caso particular da E.F., classificou-as em:

- crenças de valorização geral da E.F;

- crenças de orientação específica dos conteúdos;

- crenças de processos particulares de ensino e aprendizagem.

Na revisão da literatura, verificamos também que uma das maiores controvérsias ao nível dos estudos sobre crenças situa-se na possibilidade ou não de ser possível alterar-se essas mesmas crenças, e consequentemente as práticas dos professores.

Richardson **(1996)** salienta que, apesar do número crescente de estudos que apontam para a possibilidade de ser provável a alteração de crenças dos professores, a ocorrerem tais alterações o seu impacto não será tão significativo ao nível das práticas de ensino, como acontece com as experiências de vida e a experiência profissional desses mesmos professores. Para além disso, refere ainda que uma das limitações importantes desses estudos constitui o facto de estes raramente referirem em que sentido (positivo ou negativo) essas alterações ocorrem.

Em jeito de conclusão, poderemos dizer que as crenças:

Não são simples atitudes perante os factos, têm essa componente activa que se projecta na acção. Representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, contudo, um simples reflexo da realidade, mas sim algo construído no decurso da interacção com os outros, com a realidade, na experiência. Em suma, não podem ver-se à margem da sua cultura, em geral, e da sua cultura profissional, em particular, já que expressam precisamente uma forma de estruturação dessa cultura vivenciada **(Gimeno, 1988, p. 218).**

2.4- Estudos realizados em torno de crenças de professores

Segundo Morales **(1994)** existem dois tipos de conhecimento que afectam o processamento de informação do professor: os esquemas que representam unidades reestruturadas de conhecimento que reúnem conceitos, categorias e relações entre eles em conjuntos de blocos de conhecimento baseados na experiência social e um segundo tipo de conhecimento que é representado como teorias ou crenças.

As teorias ou crenças expressam a informação que uma pessoa dispõe sobre um dado objecto e ao qual lhe confere determinados atributos, em termos de probabilidade subjectiva ou conhecimento. É como se o professor tivesse já um padrão de comportamento que lhe permite abordar um determinado problema de forma quase imediata **(Angulo, 1988)**, ou seja, constituem respostas ou encadeamentos de acção já padronizados a que o professor recorre para resolver determinados problemas sem ter de fazer processamento de informação, sempre que estes ocorrem **(Garcia, 1987)**.

A linha de investigação que mais recentemente tem assumido importância e destaque é a descrição das crenças educativas dos professores.

Elbaz **(1988)** apresenta três questões que não sendo as únicas, são aquelas que mais preocupam os investigadores do pensamento do professor: a eleição de unidades básicas para tratar o fenómeno do pensamento do professor, a validação das informações sobre o conhecimento dos professores e o propósito dessas informações.

Estas questões serão, segundo o autor, o ponto de partida para que se possa tratar de maneira adequada e inequívoca a forma como o professor pensa e de que modo o seu pensamento condiciona a sua atitude. Por outro lado, defende, igualmente, que a falta de

análise destas questões poderá estar na origem dos diferentes enfoques que estes tipos de estudos têm apresentado.

Tendo efectuado uma análise dos trabalhos descritivos realizados sobre crenças educativas dos professores, Garcia **(1987)** considerou-os dispersos, o que revela não existir entre investigadores um modelo comum de investigação e de interpretação das crenças educativas.

Contudo, o autor refere que a maioria dos trabalhos de investigação nesta matéria é concordante quanto à ideia de que as crenças educativas dos professores influenciam e determinam, de forma evidente, a sua conduta docente. Sintetizou alguns desses estudos, que passamos a apresentar:

- Cone **(1978)** e Russo **(1978)** realizaram 2 estudos, um sobre crenças tradicionais/progressistas dos professores e as decisões relativas à gestão da aula e um outro sobre a reunião de alunos para a leitura. Em ambos os casos, os autores não encontraram qualquer relação entre crenças educativas e a conduta do professor na sala de aula.

Relativamente a estes 2 estudos, Garcia (1987) é de opinião que a metodologia utilizada ("policy capturing"), pode ter influenciado os seus resultados, em virtude de recorrer a situações simuladas em vez de reais.

- Ignatovich, Cusik e Ray **(1979)** estudaram as crenças educativas em relação ao sucesso do processo ensino e aprendizagem de professores e directores de colégios, tendo sido utilizada a entrevista. Neste estudo constatou-se que os professores acreditavam que o sucesso residia na existência de um clima de aula afectivo cuja responsabilidade era do próprio professor.

- Wahlstrom et al. **(1982)** num estudo para determinar a relação entre crenças dos professores e sua conduta na aula, utilizou o questionário e aplicou a técnica de análise de correlação canónica, verificou que havia uma correlação significativa entre os dois conjuntos de variáveis.

- Larson **(1983)** realizou também um estudo sobre crenças educativas e o seu impacto no comportamento docente. Utilizou uma amostra de 29 professores de educação de adultos que primeiro entrevistou, identificando 2 tipos de crenças:

. A crença de que o ensino pressupõe que o professor apresente ao aluno um conteúdo estruturado, de forma a possibilitar a aprendizagem sem a necessidade de muita interpretação;

. A crença de que o ensino implica que o aluno interprete e estruture o seu trabalho, pressupondo que tal condição é necessária para que se desenvolva um conhecimento real.

Posteriormente observou os professores entrevistados e constatou que os professores da primeira categoria exerciam um forte controlo, utilizando métodos mais directivos e os da segunda categoria exerciam um controlo mais brando, utilizando tarefas de exploração e discussão de grupo.

- Cooney **(1984)** realizou um estudo sobre crenças dos professores em relação à matemática e seu ensino e aprendizagem. Neste trabalho, Cooney entrevistou 7 professores e identificou algumas crenças, tais como: "a matemática é essencialmente a resolução de problemas"; "alguns conteúdos da matemática não têm aplicação na vida

real"; "os objectivos para descrever a matemática são: útil, lógica, axiomática, divertida, sólida".

- Bauch **(1984)** elaborou um inventário de crenças docentes que aplicou a professores primários, recorrendo a entrevistas e à observação directa. A análise de correlação e discriminante permitiu-lhe identificar 2 tipos de professor:

.professores de crenças "controladoras" cuja preocupação dominante era o processo de socialização dos alunos;

.professores de crenças "relativas" que para além da preocupação relativa com o processo de socialização dos alunos, promoviam actividades orientadas para fins educativos.

Segundo Garcia **(1987)**, estes dois tipos de professores encontrados por Bauch **(1984)** fazem lembrar as duas categorias de professores definidas por Borko em 1978: (1) professores com crenças tradicionais que incutiam menor responsabilidade nos alunos, de modo a que estes dirigissem de forma independente a sua aprendizagem e, (2) professores com crenças progressistas que viam o ensino como o atingir de objectivos de competência social e desenvolvimento emocional.

- Putman **(1984)** realizou um estudo de caso com um professor e verificou que as crenças que orientavam as suas decisões se distribuíam pelas seguintes categorias: alunos, aprendizagem, currículo, avaliação e o papel do professor.

- Spodek e Rucinski **(1984)** observaram e entrevistaram 4 professores do ensino pré-escolar e constataram que 25% das suas crenças educativas se referiam à gestão das aulas e 14% aos processos de instrução.

- Zeichner e Tabachnick **(1985)** realizaram um estudo, com uma metodologia variada e muito rigorosa, com 2 professoras com um ano de experiência profissional, para determinar o tipo de evolução das suas crenças educativas e a sua conduta na aula a partir da aquisição da experiência de ensino. Essas professoras foram observadas diariamente e entrevistadas varias vezes no mesmo dia. Os directores das escolas em que essa professoras leccionavam, foram, igualmente, entrevistados. Em cada um dos dias, a observação tinha como objectivo a descrição dos fenómenos que ocorriam na aula em relação a seis alunos previamente identificados. Foram, ainda, utilizados outros documentos tais como manuais, livros de texto e guiões utilizados pelas pessoas que constituíam a amostra.

Ao longo do estudo, os autores foram verificando que as duas professoras apresentavam conflitos entre as suas crenças e a sua conduta na sala de aula (a sua conduta não correspondia às suas crenças). A forma como cada uma delas tentou solucionar o problema foi distinto. Uma empregou a estratégia de alterar as suas crenças para adaptar e justificar a sua conduta como professora, a outra alterou a sua conduta de forma a adaptá-la às suas crenças.

Estes autores consideram que a compreensão do processo de identificação das crenças com a prática educativa passa também, o que ficou bem claro nestes dois casos, pela análise das diferentes oportunidades de exercitar os juízos profissionais. A maior

consistência entre a crença e a conduta foi resultado dum processo negociado e interactivo entre os indivíduos, os estímulos e limitações da própria organização escolar.

Segundo Garcia **(1987)** esta linha de investigação é muito importante e refere que é normal os professores, quando iniciam a sua docência, sofrerem o que Veenmam **(1984)** denominou de "choque de realidade", na sequência do qual o conflito que se gera entre crenças educativas e o comportamento docente se resolve, normalmente, pela alteração das crenças inicialmente adquiridas pelo professor na sua instituição de formação inicial, sendo, portanto, necessário um acompanhamento destes professores de modo a que este conflito seja superado, sem que acarrete qualquer prejuízo para o exercício da docência.

Sousa **(1993)** reviu ainda dois outros trabalhos mais recentes:

- Zeichner, Tabachnick e Deusmore **(1987),** num estudo longitudinal de dois anos no qual utilizaram a entrevista e a observação, acompanharam as experiências de ensino de 4 professores do Ensino Básico em relação ao contexto institucional e social do ensino, durante um semestre de formação do seu curso e o seu primeiro ano de trabalho como professores licenciados.

Estes autores demonstraram que existe uma submissão dos novos professores às normas institucionais mas que não deve ser tida como um facto consumado, já que os professores no seu primeiro ano de profissão, em determinadas condições, podem ter um impacto criativo nos seus locais de trabalho e fazer vingar as suas crenças, valores e princípios, mesmo quando estão em conflito com as culturas institucionais dominantes.

- Veal **(1988)** realizou um estudo, utilizando a entrevista e a observação de aulas, com professores de Educação Física que trabalhavam em escolas do ensino secundário. Este autor encontrou um conjunto de conceitos que representavam uma série de crenças e preocupações sobre a avaliação que pareciam influenciar as suas práticas. Esses conceitos eram: o esforço, o aperfeiçoamento e individualização. Conceitos que dizem respeito ao conteúdo da avaliação, ao propósito / utilização e a eficiência e explicam as condições sob as quais as estratégias de avaliação são utilizadas.

Uma outra autora, Richardson **(1996)**, numa revisão de estudos sobre crenças de professores em formação constatou, que de uma forma geral, os resultados apontam no sentido de existirem crenças sobre o ensino e a aprendizagem, crenças que transportam para os seus programas de formação e que estão relacionadas com as suas experiências anteriores de vida, nomeadamente do seu percurso escolar.

Esta autora, menciona ainda um trabalho realizado por Powell e Birrel **(1992)**, onde se demonstra que os professores formandos que interrompem os seus estudos formais por terem seguido uma outra profissão ou porque casaram e tiveram filhos, quando regressavam fundamentavam as suas crenças de ensino na sua experiência de pais ou na experiência de trabalho anterior. Enquanto que os que não interromperam os seus estudos, fundamentavam as suas crenças nas experiências escolares anteriores.

Passaremos de seguida a apresentar 3 estudos realizados na área da E.F., sendo dois dos Estados Unidos da América e um de Portugal.

- Sousa **(1996)** realizou um estudo (em Portugal) com 12 professores do 1º C.E.B. que para além de manifestarem interesse na área da E.F., pertenciam a escolas

com condições idênticas para a prática das actividades físicas e frequentaram uma acção de formação de 66 horas em E.F..

Este autor constituiu, posteriormente, 3 grupos distintos: G1 (experimental), onde se verificou uma relação sistemática de supervisão e orientação; G2 (intermédio), cujo apoio ocorreu de forma pontual e ao nível de recursos materiais e documentais; e o grupo G3 (controlo), onde não se verificou qualquer tipo de apoio.

Neste estudo o autor concluiu que as crenças dos professores eram idênticas entre os 3 grupos, quanto ao grau de aceitação (possuíam o mesmo padrão de concordância); havendo, no entanto, pequenas diferenças no grau de variabilidade de respostas (grau de adesão). Ou seja, quanto maior era o grau de acompanhamento, maior o grau de variabilidade das crenças.

- Kulinna, Silverman e Keating **(2000)**, realizaram um estudo num período de 2 anos para determinar o grau de estabilidade das crenças dos professores. A amostra era constituída por 121 professores de 10 estados da USA que leccionavam em diferentes níveis de ensino. Foi utilizado o questionário "Attitudes Toward Curriculum in Physical Education" (ATCPE), constituído por 4 partes relativas à Educação Física e Aptidão Física, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento motor e desenvolvimento social. Os autores concluíram que as crenças dos professores são moderadamente estáveis e que as pequenas diferenças encontradas, nas 4 áreas do questionário, se deviam, basicamente, ao facto de os professores leccionarem em níveis de ensino diferentes e se regerem por programas igualmente diferentes.

- Kulinna e Silverman **(2000)**, realizaram um outro estudo para determinarem a relação entre o sistema de crenças dos professores ao nível da actividade física e da aptidão física e o seu comportamento na sala de aula. A amostra era constituída por 42 professores que após a aplicação do questionário ATCPE foram divididos em 2 grupos distintos: professores com elevada actividade física e aptidão física e professores com baixa actividade física e aptidão física.

Os autores concluíram que não existiam diferenças significativas entre os dois grupos, relativamente seu sistema de crenças respeitantes à actividade física e o comportamento que manifestavam nas aulas.

Da revisão dos estudos realizados sobre crenças educativas, Garcia **(1987)** concluiu que estas existem, embora sejam diferenciadas, pois depende da forma como foram realizados esses estudos. E existe, de facto, uma relação recíproca entre crenças educativas e a conduta docente.

Porém, salientou a necessidade de se realizarem mais estudos sobre a configuração das estruturas das crenças dos professores. Realça ainda que, no futuro devemo-nos preocupar em conhecer como se transformam as crenças dos professores em função do exercício profissional e como estas se diferenciam nos diferentes níveis educativos e nas diferentes disciplinas, bem como encontrar métodos que flexibilizem as crenças dos professores e as tornem mais permeáveis às inovações educativas.

Torna-se, pois, indispensável que sejam levados a cabo estudos qualitativos que aprofundem mais as questões relacionadas com o paradigma do pensamentos dos professores, ou seja, é importante conhecer melhor quais os conhecimentos e

concepções dos professores e qual a influência que esse conhecimento tem nas decisões por eles tomadas.

Januário **(1996)** lembra-nos que depois de uma longa tradição behaviorista na análise do ensino, torna-se necessário e imperioso conhecer os processos de pensamento dos professores de modo a aumentar a nossa compreensão do como e porquê do seu comportamento.

Na busca deste tipo de entendimento muitas são a abordagens metodológicas realizadas. Shavelson &Stern **(1981)** sintetizaram-nas em três grandes linhas directoras:

-A primeira englobando as técnicas "policy capturing" e "lens model" (uma variante da primeira) e que consistem em recorrer a situações laboratoriais de modo a levar os professores a tomarem decisões que posteriormente serão tidas como modelos decisionais;

-A segunda constituída pelas técnicas "process tracing" e "stimulated recall" que consistem na verbalização dos pensamentos que posteriormente serão registados e codificados;

-Por último, os estudos etnográficos, que permitem a interpretação da conduta a partir da convivência diária com os sujeitos do estudo.

II- PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

1- OBJECTO DE ESTUDO

1.1- Definição do problema

Como foi já referido em capítulos anteriores, o estudo relacionado com os processos de pensamento dos professores iniciou-se em meados dos anos 70 com o surgimento da investigação qualitativa e, desde então, o interesse pelo estudo dos pensamentos e tomadas de decisão dos professores tem vindo a crescer.

O nosso estudo tem como ponto de partida o Modelo de Pensamento e Acção do Professor de Clark e Peterson **(1986)**, que tem como premissa fundamental tudo aquilo que os professores fazem é influenciado pelo que pensam. Ou seja, as suas tomadas de decisão são condicionadas pelos seus juízos e crenças.

Assim, optámos por situar o nosso trabalho na área da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º C.E.B.), mais concretamente no tipo de crenças dos professores deste ciclo de ensino face à Educação Física.

Para isso contribuíram as seguintes razões:

. A notória valorização dada à Educação Física no 1º C.E.B. (designada no programa como Expressão e Educação Física e Motora - E.E.F.M.) na legislação publicada e em vigor (Lei 46/86 - Lei de Base do Sistema Educativo; Dec. 286/89 - Decreta os planos curriculares).

. Apesar de todo o quadro legislativo ser favorável à implementação da Educação Física no 1º C.E.B., esta ainda não é uma realidade nas escolas deste ciclo de ensino.

Através dos estudos que têm sido realizados neste âmbito no nosso país **(Figueiredo,1996; Neves,1995; Sousa e Pereira, 1992; Sousa,1996; Rocha,1992; Rocha,1998)**, poderemos constatar que existe um paradoxo entre aquilo que o professor do 1º C. E. B. pensa e o seu tipo de intervenção pedagógica. Ou seja, se por um lado os professores dizem valorizar esta área curricular, por outro lado, continua-se a assistir ao seu contínuo "esquecimento".

O problema central do nosso estudo consiste na determinação do tipo de crenças que os professores do 1º C.E.B. possuem face à Educação Física, para que possamos compreender como os estes interpretam a E.F. no contexto do programa do 1º C.E.B. e quais as que condicionam a sua leccionação. Isto é, compreender a natureza das crenças dos professores do 1º C.E.B. em relação à E.F. e em que medida estas influenciam as suas práticas.

Para tal, tentaremos encontrar respostas relacionadas com o tipo de crenças dos professores deste ciclo de ensino quanto à E.F. e possíveis relações entre as crenças que estes professores sustentam e as suas práticas:

- Como entendem os professores do 1º CEB a Educação Física neste ciclo de ensino?

- Como encaram o ensino da Educação Física no 1º CEB?

- De que forma é que as suas crenças se relacionam com a intervenção pedagógica?

- Crenças diferentes acerca da Educação Física, conduzem a práticas semelhantes?

1.2- Objectivos de estudo

Pelo que foi referido anteriormente e, no sentido de compreendermos a natureza das crenças dos professores, bem como em que medida essa crenças influenciam a sua prática, constituem-se como objectivos do nosso estudo, os seguintes:

- Conhecer o tipo de crenças que os professores do 1º C.E.B. possuem acerca da Educação Física (neste ciclo de ensino).

- Conhecer o tipo de crenças dos professores do 1º C. E. B. acerca da importância da Educação Física (neste ciclo de ensino).

- Perceber em que medida essas crenças influenciam as suas práticas.

- Conhecer os factores que possam ter contribuído para a aquisição do tipo de crenças que os professores evidenciam.

1.3- Hipóteses

Dos objectivos atrás referenciados decorrem as seguintes hipóteses de estudo:

As crenças que os professores do 1º C.E.B. possuem em relação à Educação Física condicionam as suas práticas.

As crenças que os professores do 1º C.E.B. possuem em relação à E.F. decorrem da sua experiência profissional.

As crenças que os professores do 1º C.E.B. possuem em relação à E.F. variam em função do grau de autonomia na leccionação.

1.4- Definição das variáveis

A variável dependente deste estudo são as crenças dos professores, enquanto que as variáveis independentes são: a experiência profissional (tempo de serviço) e o grau de autonomia na leccionação.

A experiência profissional é avaliada através do tempo de serviço e compreende cinco categorias:

. Dos 0 aos 5 anos de serviço;

. Dos 6 aos 10 anos de serviço;

. Dos 11 aos 15 anos de serviço;

. Dos 16 aos 20 anos de serviço;

. Mais do que 21 anos de serviço.

O grau de autonomia na leccionação é composto, igualmente, por cinco categorias criadas à *posteriori*:

. Não respondeu;

. Lecciona a área da E.E.F.M.;

. Lecciona com acompanhamento de um especialista;

. Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB;

. Não lecciona

2- MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

2.1- Caracterização da amostra

A nossa população é constituída por 971 professores do 1º C.E.B. da Área Educativa de Viseu, que leccionam em escolas públicas, agrupados em 520 escolas, pertencentes a 14 concelhos.

Das 520 escolas, 278 (53.5%) são escolas de lugar único (possuem apenas um professor) e 194 (37.3%) de 2 ou 3 lugares que funcionam em regime normal (só de manhã ou só de tarde). Na grande maioria dos concelhos da Área Educativa de Viseu, apenas as escolas da sede do concelho têm mais de 3 lugares, estando as restantes numa situação de grande isolamento geográfico.

Estes indicadores mostram bem o isolamento a que a maioria dos professores deste ciclo de ensino se encontra e podem explicar, igualmente, razão de a nossa amostra ser, apenas, constituída por 298 professores, já que a maioria que não devolveu o questionário enviado pertencia a escolas de um só lugar.

Quadro nº1- Distribuição dos sujeitos que constituem o universo e a amostra (Resp) em função do número total de professores e escolas, por concelho.

Concelhos	Escol	Profs	Resp
. Carregal do Sal	18	41	8
. Castro Daire	66	88	24
. Mangualde	41	71	12
. Mortágua	28	38	12
. Nelas	18	40	26
. Oliveira de Frades	28	45	29
. Penalva do Castelo	21	35	14

Concelhos	Escol	Profs	Resp
. Santa Comba Dão	19	47	14
. São Pedro do Sul	37	59	23
. Sátão	35	58	26
. Tondela	61	112	31
.Vila Nova de Paiva	14	24	15
. Viseu	104	230	44
. Vouzela	30	83	20

Dos 298 indivíduos que constituem a nossa amostra, 88% são do sexo feminino e 12% do sexo masculino, evidência que vem confirmar a feminização deste sector de ensino.

No que concerne ao tempo de serviço, podemos verificar que uma parte significante dos sujeitos possui mais de 21 anos de serviço, num total de 135 dos inquiridos (45%) e os restantes distribuem-se da seguinte forma:

Quadro Nº2- Distribuição da amostra por tempo de serviço

Tempo Serv	N	%	Média	Desv. Padr
Até 5 anos	63	21%	3.3	1.33
06-10 anos	26	9%	7.8	1.67
11-15 anos	29	10%	12.8	1.41
16-20 anos	41	14%	18.0	1.47
21 anos ou mais	135	45%	25.7	2.93
Não Responderam	4	1%	-	-

Relativamente à situação profissional dos professores que fazem parte da nossa amostra, verificamos que a grande maioria dos professores inquiridos possui uma situação profissional estável já que pertencem ao Quadro de Vinculação (50%) e ao Quadro Geral (45%).

Quadro Nº3- Situação profissional

Situa. Prof.	N	%	Média Anos Serv	Min (Anos)	Máx (Anos)
Quadro Geral	133	45%	25.3	13	34
Quadro Vinculação	150	50%	10.4	0	26
Prof. Contratado	13	4%	4.8	1	30
Não Responderam	2	1%	-	-	-

2.2- Recolha de dados e procedimentos

2.2.1- O Questionário

Para a recolha da informação correspondente aos objectivos que definimos para este estudo, utilizámos o modo de inquérito por questionário, método de recolha de informação muito aplicado em estudos de natureza descritiva. Este tipo de instrumento de medida apresenta importantes vantagens já que possibilita alargar a recolha de informação a um elevado número de inquiridos e direccionar com um grande rigor o essencial da informação que se pretende recolher.

Uma das limitações do questionário prende-se com o facto de os resultados obtidos poderem traduzir, unicamente, o que as pessoas dizem que fazem ou, neste caso, dizem acreditar, correndo-se o risco de as suas respostas serem do tipo de "declarações de intenções" ou de meras opiniões que reflectem o que o inquirido pensa ser desejável responder. Um dos mecanismo utilizados para poder suprir algumas destas desvantagens consistiu na utilização do anonimato e na solicitação para que respondessem com a maior sinceridade e exactidão.

Utilizou-se o Questionário sobre Crenças Educativas de Sousa **(1996)**, com o consentimento do seu autor, embora com pequenas alterações, por considerarmos que o instrumento respondia aos objectivos formulados para este estudo.

Assim, à versão original foram introduzidas outras questões que julgámos serem pertinentes e relevantes pois, permitiam a recolha de outro tipo de informação e que nos parecia importante para a consecução dos objectivos preconizados para este estudo. Essas questões pretendiam a recolha da seguinte informação:

. Saber se os inquiridos leccionavam ou não a Área de E.E.F.M.;

. Se leccionavam, qual o grau de autonomia (com acompanhamento de um especialista; com acompanhamento de um colega do 1º Ciclo; sem acompanhamento)

. No caso de não leccionarem, que razões poderiam ter para que pudessem vir a leccionar;

. Quais os blocos de actividades do programa de E.E.F.M. que consideravam mais fácil e mais difícil de leccionar;

. Saber se tinham já recebido formação específica nesta área e no caso de a sua resposta ser negativa que tipo de acções gostariam de frequentar.

Foram ainda introduzidos mais dois itens à escala proposta por Sousa **(1996)**, o item nº28, "O Programa de Educação e Expressão Física e Motora encontra-se inadequado à realidade nacional das nossas escolas" e nº29, "A Educação Física é importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1º Ciclo (Língua Portuguesa, Estudos do Meio, Matemática, ...).

Para testarmos a clareza, compreensão e pertinência das questões adicionadas ao questionário inicial, foi aplicada a versão final a um conjunto de professores do 1º C.E.B. de um colégio que não pertencia à amostra e que apresentavam características semelhantes às dos sujeitos que constituíam a amostra do nosso estudo. A esses professores foi solicitado que fizessem uma análise crítica do mesmo, relativamente ao tempo despendido no seu preenchimento, clareza e compreensão das questões apresentadas, da qual resultou total convergência das opiniões no sentido de considerarem o questionário de fácil entendimento e com uma linguagem acessível à população a que se dirige.

Numa segunda fase, foi aplicado o mesmo questionário ao mesmo grupo de professores (o teste e re-teste foi realizado com um intervalo de tempo de uma semana e

meia) e utilizou-se a formula de Bellack e colaboradores **(1966)** para aferir o índice de fidelidade. O valor encontrado foi de If=96.5.

2.2.2- A estrutura do Questionário

Este questionário é constituído por 3 partes distintas.

A primeira, composta por questões relativas à caracterização pessoal dos inquiridos (idade, sexo, tempo de serviço e situação profissional).

A segunda parte é composta por um grupo de 29 questões fechadas (itens) desenvolvidas em forma de frase e que reflectem sentimentos genéricos ou crenças relacionadas com a Educação Física. Cada um destes itens possui uma escala de concordância com 4 opções: Completamente em Desacordo (**DC**); Em Desacordo (**D**); De Acordo (**A**); Completamente de Acordo (**CA**).

A terceira e última parte do questionário é constituída por um grupo de questões semiabertas e abertas, de auscultação de opinião relativas à leccionação desta área por parte dos professores, quais os blocos programáticos que oferecem maior ou menor dificuldade de leccionação e qual o tipo de formação recebida e/ou que gostariam de receber nesta área.

Os 29 itens do questionário foram agrupados segundo as 3 Dimensões propostas por Sousa **(1996)** (Socio-Cultural; Prática Profissional; Didáctica) e as respectivas categorias e subcategorias, tendo sido por nós acrescentada a categoria "Adequação do programa à realidade das escolas" na dimensão Prática Profissional, conforme o quadro que em seguida se apresenta:

Quadro Nº4- Dimensões, Categorias e Subcategorias

DIMENSÕES		
Sócio-Cultural	**Prática Prof.**	**Didáctica**
A) Desenvolvimento: .global dos alunos (1); .desenvolvimento da saúde (3). B) Imagem positiva da Escola: .pelos alunos (11); .pela comunidade (13). C) Relação com os outros e com a Natureza: .condutas cívicas (19); .hábitos de vida activa (20); .respeito mútuo e protecção da natureza(21 e 24); .defesa e enriquecimento do património cultural (25).	A) Programa: .desenvolvimento de competências básicas que preparam aprendizagens futuras (6). B) Disciplina/Ordem: .favorece o bom comportamento (9). C) Professor: .indispensabilidade (8, 18, 23). D) Área curricular .relevância (27 e 29). E) Adequação do programa à realidade das escolas (28)	A) Metodologia: .diversidade de actividades (4 e 12); .facilita outras aprendizagens (7); .metodologia activa (motivação) (10); .facilita o trabalho individual (15); .facilita o trabalho de grupo (17). B) Materiais e recursos . exploração(2) C) conteúdos: .desportos preferidos (26). E) Aprendizagens: .significativas e satisfação pessoal (14); .despertar a motivação (16); .desenvolvimento de capacidades de pensar e de agir (22). E) Avaliação: Rendimento dos alunos (5).

(Os números que se encontram entre parêntesis correspondem aos códigos dos itens do questionário)

2.2.3- Condições de Aplicação do Questionário

Com a intenção de ser desenvolvido no âmbito do Centro da Área Educativa de Viseu (CAEV), o presente estudo pretendeu abranger todos os professores em exercício de funções nas escolas públicas do 1º C.E.B. pertencentes a este CAE, pelo que foram distribuídos 971 questionários pelos professores das 520 escolas que compõem esta Área Educativa.

A entrega dos questionários processou-se através do Delegado Escolar de cada um dos concelhos ou em mão própria no caso de escolas mais centrais. Cada questionário foi entregue num envelope para que fosse garantido o carácter sigiloso.

A recolha dos questionários foi feita de várias formas: entrega pessoal, envio pelo correio e através do Delegado Escolar. A taxa de retorno foi de 31%.

Em seguida procedeu-se ao controle e registo dos questionários recebidos por Escola/Conselho.

2.2.4- Procedimentos de Análise de Dados

Para todos os dados recolhidos foi criada uma folha de cálculo no programa informático Excel 97 que permitiu a sua posterior utilização no programa estatístico SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences), versão 10.0.

Inicialmente procedeu-se a uma análise descritiva de todas as variáveis, utilizando-se os parâmetros de tendência central (média), de dispersão (desvio padrão), bem como as frequências relativas e absolutas.

Na análise dos dados foi ainda utilizada a *Intensidade* proposta por Serafini **(1991)** de forma a obtermos um estudo inter e intra grupos, medindo-se, assim, o grau de adesão e aceitação de uma crença. Este estudo é realizado a partir das medidas de tendência central (médias) e das medidas de dispersão (desvio padrão). As grelhas de análise em cada uma destas medidas são as seguintes:

. Grelha de análise para as médias:

1- Completamente em desacordo;

2- Desacordo,

3- Acordo;

4- Completamente de acordo.

. Grelha de análise para o desvio padrão:

0 – 0.30 – Total concordância;

0.31 – 0.60 – Alta concordância,

0.61 – 0.99 – Moderada concordância;

≥ 1.0 – Baixa concordância

Utilizou-se ainda a Análise Factorial–Método de Rotação Varimax para determinar a estrutura das crenças dos professores e quais os itens explicados por cada um dos factores extraídos. Para comparação dos resultados obtidos para as variáveis independentes (Experiência Profissional e Grau de autonomia na leccionação), foi utilizada a análise estatística Anova com o teste *post hoc* de Sheffé.

A margem de significância utilizado foi de 0,05, recomendada em estudos nas Ciências Sociais e Humanas.

3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados função das duas variáveis independentes definidas para o nosso estudo (tempo de serviço e grau de autonomia na leccionação) e em três formas distintas: análise descritiva e estudo da *Intensidade* das crenças, através das frequências, medidas de tendência central (médias) e de dispersão (desvio padrão); análise factorial para determinação da estrutura das crenças; e por último, análise comparativa entre as duas variáveis de estudo, através da técnica estatística Anova.

3.1- Análise descritiva e estudo da *Intensidade* das crenças

3.1.1- Análise descritiva e estudo da *Intensidade* das crenças, em função do tempo de serviço

Como se pode observar pelo quadro nº5, verificamos que as médias obtidas em cada uma das dimensões de estudo, são semelhantes nos vários grupos.

Contudo, na Dimensão *Cultural*, os indivíduos do grupo D (com 16 a 20 anos de serviço), apresentam uma média ligeiramente superior aos restantes grupos, com 3.3; na Dimensão *Prática do Professor*, os indivíduos que evidenciam uma média superior, são os dos grupos C (com 11 a 15 anos de serviço) e D (com 16 a 20 anos de serviço), com médias de 2.6; na Dimensão *Didáctica*, os grupos A (até 5 anos de serviço), C (com 11 a 15 anos de serviço) e D (com 16 a 20 anos de serviço) com 3.1 de média global.

Quadro nº5- Médias e desvios padrão nas 3 dimensões de estudo, em função do tempo de serviço

	Dimensões					
	Dimensão Cultural		Dimensão Prática do Prof.		Dimensão Didáctica	
Anos de Serviço	X	Sd	X	Sd	X	Sd
Grupo A (Até 5 anos)	3.2	0.34	2.5	0.33	3.1	0.32
Grupo B (6 aos 10 anos)	3.2	0.37	2.5	0.26	3.0	0.35
Grupo C (11 aos 15 anos)	3.2	0.25	2.6	0.23	3.1	0.21
Grupo D (16 aos 20 anos)	3.3	0.43	2.6	0.27	3.1	0.41
Grupo E (Mais de 21 anos)	3.2	0.39	2.5	0.27	3.0	0.33
Total	3.2	0.37	2.5	0.28	3.1	0.33

Na Dimensão *Sócio-Cultural* e *Didáctica*, a média total de respostas situa-se em 3.2 e 3.1, significando que a maioria dos inquiridos estão de acordo com a declaração (nível 3 – A), enquanto que na Dimensão *Prática do Professor* a média é de 2.5 evidenciando que os sujeitos que constituem a nossa amostra responderam de forma mais expressiva no nível 2 (D- em desacordo) e 3 (A – de acordo).

Os valores de dispersão revelam que na Dimensão *Sócio-Cultural* e *Didáctica,* o grupo C é aquele que apresenta maior concordância entre os sujeitos com 0.25 e 0.21, respectivamente, e o grupo D aquele que revela menor concordância (0.43 e 0.41), embora estes valores sejam indicadores de uma *Alta concordância* na escala de Serafini **(1991)**.

Na Dimensão *Prática do Professor*, à excepção do grupo A (até 5 anos de serviço) que apresenta uma *Alta concordância* com 0.33 de desvio padrão, os restantes grupos revelam *Total concordância* com a declaração, sendo o grupo C aquele que regista valores de concordância mais elevados, com 0.23.

3.1.1.1- Dimensão Sócio-Cultural

No quadro nº6, verificamos que na categoria *Desenvolvimento dos alunos e da saúde*, da Dimensão *Sócio-Cultural*, as médias dos diferentes grupos são muito idênticas e estão compreendidas entre 3.6 no Grupo A e E (com menos de 5 anos de serviço e mais de 21 anos de serviço); 3.7 no grupo B (com 6 a 10 anos de serviço) e 3.8 pertencente ao Grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) e o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço). Valores que parecem indicar que os sujeitos de cada um dos grupos se encontram em total acordo com a crença.

Quadro nº6 – Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Desenvolvimento dos alunos e da saúde*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= **63**		**Grupo B** (6-10 Anos) n= **26**		**Grupo C** (11-15 Anos) n= **29**		**Grupo D** (16-20 Anos) n= **41**		**Grupo E** (» 21 Anos) n= **135**					
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**total**	**%**	**X**	**Sd**
Item 1	**CD**	1	1.6	0	-	0	-	0	-	1	0.7	2	0.7		
	D	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
	A	12	19.0	4	15.4	5	17.2	5	12.2	43	31.9	69	23.5	3.7	0.53
	CA	50	79.4	22	84.6	24	82.8	36	87.8	90	66.7	222	75.5		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.7	1	0.3		
Item 3	**CD**	2	3.2	0	-	0	-	0	-	1	0.7	3	1.0		
	D	2	3.2	0	-	1	3.4	1	2.4	0	-	4	1.4		
	A	21	33.3	10	38.5	7	24.1	9	22.0	55	40.7	102	34.7	3.6	0.57
	CA	38	60.3	16	61.5	21	72.4	31	75.6	79	58.5	185	62.9		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
	CD	3	2.4	0	-	0	-	0	-	2	0.7	5	0.8		
	D	2	1.6	0	-	1	1.7	1	1.2	0	-	4	0.7		
TOTAL	**A**	33	26.2	14	26.9	12	20.9	14	17.1	98	36.3	171	29.1	3.7	0.47
	CA	88	69.8	38	73.1	45	77.6	67	81.7	169	62.6	407	69.2		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.4	1	0.2		
Média		3.6		3.7		3.8		3.8		3.6					
Sd		0.55		0.35		0.32		0.39		0.50					

São os grupos A e E (dos 0 aos 5 anos de serviço e com mais de 21 anos de serviço) aqueles que revelam uma maior dispersão de respostas com valores de 0.55 e 0.50, respectivamente, embora os valores do desvio padrão nos diferentes grupos (0.32 a 0.55) sejam indicadores de uma alta concordância entre os sujeitos.

Os resultados mostram-nos ainda que nos vários grupos, as frequências mais elevadas de respostas ocorrem no nível 4 (CA- completamente de acordo), sendo o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) aquele que regista a percentagem mais elevada com 81.7%; seguido dos grupos C (com 11 a 15 anos de serviço), B (com 6 a 10 anos de serviço) e A (até 5 anos de serviço), com 77.6%, 73.1% e 69.8%; a frequência mais baixa neste nível pertence ao grupo E, com 62.6%.

Estes resultados sugerem que a maioria dos agentes de ensino, pertencentes ao nosso estudo, estão em total acordo com a declaração de que a E.F. é importante neste ciclo de ensino, na medida em que favorece o crescimento e desenvolvimento dos alunos e é promotora de saúde.

Na categoria *Imagem positiva da escola* (quadro nº7), as médias de cada um dos grupos é inferior às registadas na categoria anterior, mas igualmente muito próximas entre si.

A média mais elevada ocorreu no grupo A (com menos de 5 anos de serviço) e C (com 11 aos 15 anos de serviço), com 3.1; seguindo-se o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) e o grupo E (com mais de 21 anos de serviço), com 3.0; e por último, o grupo B (com 6 a 10 anos de serviço) com 2.9.

Verificamos ainda que é o grupo C aquele que apresenta uma maior concordância entre os sujeitos, com sd=0.38 e o grupo D o que reflecte o nível de concordância mais baixo com sd=0.69. Tal como aconteceu na categoria anterior,

também aqui os valores do desvio padrão de cada um dos grupos aponta para uma alta concordância entre os sujeitos.

Quadro nº7 – Dimensão "Sócio-Cultural"- categoria *Imagem positiva da escola*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-!0 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 11	CD	1	1.6	1	3.8	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
	D	4	6.3	1	3.8	0	-	3	7.3	15	11.1	23	7.8		
	A	38	60.3	18	69.2	17	58.6	22	53.7	90	66.7	185	62.9	3.2	0.65
	CA	20	31.7	6	23.1	12	41.4	15	36.6	29	21.5	82	27.9		
	NR	0	-	0	-	0	-	1	2.4	1	0.7	2	0.7		
Item 13	CD	0	-	1	3.8	0	-	1	2.4	4	3.0	6	2.0		
	D	11	17.5	6	23.1	6	20.7	7	17.1	27	20.0	57	19.4		
	A	47	74.6	17	65.4	21	72.4	28	68.3	89	65.9	202	68.7	2.8	0.64
	CA	5	7.9	2	7.7	2	6.9	4	9.8	14	10.4	27	9.2		
	NR	0	-	0	-	0	-	1	2.4	1	0.7	2	0.7		
TOTAL	CD	1	0.8	2	3.8	0	-	1	1.2	4	1.5	8	1.4		
	D	15	11.9	7	13.5	6	10.3	10	12.2	42	15.6	80	13.6		
	A	85	67.5	35	67.3	38	65.5	50	61.0	179	66.3	387	65.8	3.0	0.54
	CA	25	19.8	8	15.4	14	24.1	19	23.2	43	15.9	109	18.5		
	NR	0	-	0	-	0	-	2	2.4	2	0.7	4	0.7		
Média		3.1		2.9		3.1		3.0		3.0					
Sd		0.44		0.57		0.38		0.69		0.54					

A análise do quadro nº7 revela, igualmente, que o valor mais expressivo de respostas em cada um dos grupos acontece no nível 3 (A- de acordo), onde o grupo A (até 5 anos de serviço) e B (com 6 a 10 anos de serviço) apresentam a percentagem mais elevada, 67.5% e 67.3%; seguidos do grupo E (com mais de 21 anos de serviço), C (com 11 a 15 anos de serviço) e D (com 16 a 20 anos de serviço) com 66.3%, 65.5% e 61.0, respectivamente.

Se cruzarmos os valores percentuais obtidos em cada um dos níveis possíveis de resposta e as médias, nos diferentes grupos, verificamos que embora o grupo B seja

aquele que apresenta a segunda percentagem mais elevada de respostas no nível 3 (A- de acordo) com 67.3%, possui também a média mais baixa ($\overline{X}$ =2.9), pelo facto de ser o grupo que apresenta igualmente a percentagem mais elevada de respostas no nível 1 (CD- completamente em desacordo) com 3.8% e a percentagem mais baixa de respostas no nível 4 (CA- completamente de acordo) com 15.4%.

Os valores registados nesta categoria parecem mostrar que existe por parte destes docentes a crença de que quer o aluno, quer a restante comunidade, poderão desenvolver uma imagem positiva da escola se a E.F. fizer parte integrante do seu plano curricular.

Relativamente à categoria *Relação com os outros e com a natureza* (quadro nº8), verificamos que se mantém a tendência de resultados ocorrida nas categorias anteriores, ou seja, nos vários grupos as médias são muito próximas e situam-se entre 3.2, no grupo D (com 16 a 20 anos de serviço); 3.1, nos grupos A (até aos 5 anos de serviço), B (com 6 a 10 anos de serviço), E (com mais de 21 anos de serviço), e de 3.0, o valor mais baixo, no grupo C (com 11 a 15 anos de serviço).

No que se refere à dispersão de respostas em cada um dos grupos, mantém-se, igualmente, a tendência verificada nas categorias anterior, sendo o grupo C aquele que revela maior concordância entre os sujeitos (0.34) e o grupo D aquele cujo nível de concordância é mais baixo (0.51).

Também aqui, os valores mais expressivos ocorrem no nível 3 (A- de acordo) com o valor mais elevado de 62.3%, no grupo B; seguido dos grupos A, E, C e por último o grupo D, com 60.3%, 59.4%, 58.6%, 55.6%, respectivamente; sendo o segundo nível mais expressivo, o nível 4 (CA- completamente de acordo).

Quadro nº8 –Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Relação com os outros e com a natureza*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 19	CD	0	-	1	3.8	0	-	0	-	1	0.7	2	0.7		
	D	2	3.2	1	3.8	1	3.4	3	7.3	12	8.9	19	6.5		
	A	47	74.6	13	50.0	22	75.9	29	70.7	95	70.4	206	70.0	3.1	0.63
	CA	13	20.6	11	42.3	5	17.2	9	22.0	26	19.3	64	21.8		
	NR	1	1.6	0	-	1	3.4	0	-	1	0.7	3	1.0		
Item 20	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.7	1	0.3		
	D	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
	A	33	52.4	15	57.7	12	41.4	21	51.2	79	58.5	160	54.4	3.4	0.59
	CA	30	47.6	11	42.3	17	58.6	19	46.3	54	40.0	131	44.6		
	NR	0	-	0	-	0	-	1	2.4	1	0.7	2	0.7		
Item 21	CD	0	-	1	3.8	0	-	0	-	1	0.7	2	0.7		
	D	1	1.6	0	-	1	3.4	2	4.9	14	10.4	18	6.1		
	A	41	65.1	19	73.1	18	62.1	24	58.5	89	65.9	191	65.0	3.2	0.60
	CA	21	33.3	6	23.1	10	34.5	14	34.1	31	23.0	82	27.9		
	NR	0	-	0	-	0	-	1	2.4	0	-	1	0.3		
Item 24	CD	0	-	0	-	3	10.3	0	-	1	0.7	4	1.4		
	D	3	4.8	0	-	2	6.9	3	7.3	4	3.0	12	4.1		
	A	39	61.9	19	73.1	17	58.6	18	43.9	75	55.6	168	57.1	3.3	0.67
	CA	21	33.3	7	26.9	6	20.7	20	48.8	54	40.0	108	36.7		
	NR	0	-	0	-	1	3.4	0	-	1	0.7	2	0.7		
Item 25	CD	4	6.3	2	7.7	5	17.2	0	-	5	3.7	16	5.4		
	D	26	41.3	9	34.6	8	27.6	12	29.3	61	45.2	116	39.5		
	A	30	47.6	15	57.7	16	55.2	22	53.6	63	46.7	146	49.7	2.5	0.73
	CA	2	3.2	0	-	0	-	5	12.2	4	3.0	11	3.7		
	NR	1	1.6	0	-	0	-	2	4.9	2	1.5	5	1.7		
TOTAL	CD	4	1.3	4	3.1	8	5.5	0	-	9	1.3	25	1.7		
	D	32	10.2	10	7.7	12	8.3	20	9.8	91	13.5	165	11.2		
	A	190	60.3	81	62.3	85	58.6	114	55.6	401	59.4	871	59.3	3.1	0.42
	CA	87	27.6	35	26.9	38	26.2	67	32.7	169	25.0	396	26.9		
	NR	2	0.6	0	-	2	1.4	4	2.0	5	0.7	13	0.9		
Média		3.1		3.1		3.0		3.2		3.1					
Sd		0.40		0.42		0.34		0.51		0.42					

Contudo, se observarmos como responderam os diferentes grupos em cada um dos itens, verificamos que no item nº25, *A E.F. contribui para o conhecimento do património cultural e histórico, incentivando a sua defesa e enriquecimento*, o segundo nível de resposta mais valorizado foi o nível 2 (D- em desacordo) e os grupos onde esse

valor é mais expressivo são os grupos E (com mais de 21 anos de serviço), com 45.2% e o grupo A (até 5 anos de serviço), com 41.3%

De referir, igualmente, que neste item o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) é aquele que possui a percentagem mais elevada de respostas no nível 1 (CD-completamente em desacordo), com 17.2% do número total de respostas.

Pelos valores obtidos poderemos referir que existe a crença de que a E.F. está associada a hábitos de vida activa, que proporciona um bom relacionamento com os outros e com a natureza e leva à aquisição de atitudes civicamente correctas (item 19, 20, 21 e 24). Contudo, no que respeita à relação da E.F. com o conhecimento, defesa e enriquecimento do património cultural, parece haver, nos diferentes grupos, um conjunto significativo de professores que se encontra em desacordo com o tipo de contributo que a E.F. possa ter neste âmbito.

3.1.1.2- Dimensão Prática do Professor

Seguidamente serão analisados os dados obtidos nas categorias *Programa* (quadro nº9), *Disciplina/Ordem* (quadro nº10), *Indispensabilidade do professor* (quadro nº11), *Relevância curricular* (quadro nº12) e *Adequação do programa à realidade das escolas* (quadro nº13), pertencentes à Dimensão "Prática dos Professores".

Pela análise do quadro nº9, verificamos que na categoria *Programa*, a média global de todos os grupos é de 3.3, sendo o grupo E (com mais de 21 anos de serviço) aquele que apresenta a média mais baixa, 3.2 e os grupos A (até 5 anos de serviço), B (de 6 a 10 anos de serviço) e o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) aqueles que

apresentam a média mais alta, com 3.4; o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) apresenta o valor intermédio, com 3.3.

Quadro nº9 – Dimensão "Prática dos Professores" - categoria *Programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 6	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
	D	3	4.8	0	-	1	3.4	1	2.4	7	5.2	12	4.1		
	A	33	52.4	15	57.7	19	65.5	24	58.5	95	70.4	186	63.3	3.3	0.54
	CA	27	42.8	11	42.3	9	31.0	16	39.0	33	24.4	96	32.6		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
Média		3.4		3.4		3.3		3.4		3.2					
Sd		0.58		0.50		0.53		0.54		0.51					

Estes resultados mostram-nos que a maioria dos sujeitos (63.3%) concordam que o fundamental da E.F., nesta fase de desenvolvimento em que se encontram os alunos do 1º CEB, é a aquisição e domínio de competências básicas que possam preparar e garantir futuras aprendizagem.

Poderemos observar, ainda, que o grupo que mais valoriza esta crença é grupo B, com 57.7% das suas respostas no nível 3 (A- de acordo) e 42.3% no nível 4 (CA- completamente de acordo) e o grupo E é aquele que menos valoriza esta crença, com 70.4% de respostas no nível 3 (A- de acordo), 24.4% no nível 4 (CA- completamente de acordo), a mais baixa de todos os grupos, e de 5.2% de respostas no nível 2 (D- em desacordo), a mais alta de todos os grupos.

Na categoria *Disciplina /Ordem* (quadro nº10), o grupo que mais valoriza a crença de que a E.F. é promotora de disciplina e ordem na sala de aula é o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço), com uma média de 3.3 e aqueles que menos a valorizam

é o grupo A (até 5 anos de serviço) e o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço), com uma média de 2.9, valor que resulta do facto de apresentarem a percentagem mais elevada de respostas na nível 2 (D- em desacordo), no caso do grupo A, ou a percentagem mais baixa no nível 4 (CA- completamente de acordo), no caso do grupo C.

Ainda assim, podemos dizer que a maioria dos professores deste estudo (69.0%) acredita que a E.F. poderá ter um papel importante na promoção da disciplina e ordem.

Quadro nº10 – Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Disciplina/Ordem*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 9	CD	1	1.6	1	3.8	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
	D	8	12.7	1	3.8	3	10.3	2	4.9	16	11.9	30	10.2		
	A	44	69.8	20	76.9	25	86.2	23	56.1	91	67.4	203	69.0	3.0	0.64
	CA	8	12.7	4	15.4	1	3.4	15	36.6	28	20.7	56	19.0		
	NR	2	3.2	0	-	0	-	1	2.4	0	-	3	1.0		
Média		2.9		3.0		2.9		3.3		3.0					
Sd		0.77		0.60		0.37		0.77		0.57					

Constatamos, ainda, que os grupos A (até 5 anos de serviço) e D (com 16 a 20 anos de serviço) são aqueles que apresentam os menores índices de concordância entre os seus sujeitos (Sd=0.77), representando uma concordância moderada; enquanto o C (com 11 a 15 anos de serviço), tal como tem acontecido em categorias anteriores, apresenta níveis de concordância elevados (Sd=0.37).

Quanto à categoria *Indispensabilidade do professor* (quadro nº11), as médias obtidas nos diferentes grupos são, também, muito próximas, variando entre 2.6, no grupo C e D; 2.5 nos grupos B (com 6 a 10 anos de serviço) e E (com mais e 21 anos

de serviço) e por último, com a média mais baixa, o grupo A (até 5 anos de serviço) com 2.4.

Pela leitura quadro nº11, verificamos que os grupos A, B e E, apresentam valores percentuais acima dos 50% no conjunto dos dois níveis de discordância (CD- completamente em desacordo e D- em desacordo).

Quadro nº11 – Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Indispensabilidade do professor*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 An0s) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 8	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.7	1	0.3		
	D	1	1.6	0	-	1	3.4	3	7.3	12	8.9	17	5.8		
	A	31	49.2	12	46.2	17	58.6	18	43.9	57	42.2	135	45.9	3.4	0.65
	CA	31	49.2	14	53.8	11	37.9	19	46.3	65	48.1	140	47.6		
	NR	0	-	0	-	0	-	1	2.4	0	-	1	0.3		
Item 18	CD	22	34.9	10	38.5	4	13.8	10	24.4	29	21.5	75	25.5		
	D	26	41.3	10	38.5	15	51.7	21	51.2	70	51.9	142	48.3		
	A	12	19.0	5	19.2	4	13.8	6	14.6	28	20.7	55	18.7	2.0	0.86
	CA	2	3.2	1	3.8	6	20.7	4	9.8	6	4.4	19	6.5		
	NR	1	1.6	0	-	0	-	0	-	2	1.5	3	1.0		
Item 23	CD	13	20.6	3	11.5	6	20.7	6	14.6	24	17.8	52	17.7		
	D	40	63.5	17	65.4	14	48.3	18	43.9	81	60.0	170	57.8		
	A	6	9.5	4	15.4	9	31.0	13	31.7	27	20.0	59	20.1	2.0	0.74
	CA	2	3.2	2	7.7	0	-	3	7.3	1	0.7	8	2.7		
	NR	2	3.2	0	-	0	-	1	2.4	2	1.5	5	1.7		
TOTAL	CD	35	18.5	13	16.7	10	11.5	16	13.0	54	13.3	128	14.5		
	D	67	35.4	27	34.6	30	34.5	42	34.2	163	40.2	329	37.3		
	A	49	25.9	21	26.9	30	34.5	37	30.1	112	27.7	249	28.2	2.5	0.53
	CA	35	18.5	17	21.8	17	19.5	26	21.1	72	17.8	167	18.9		
	NR	3	1.6	0	-	0	-	2	1.6	4	1.0	9	1.0		
Média		2.4		2.5		2.6		2.6		2.5					
Sd		0.55		0.53		0.51		0.56		0.1					

Para podermos clarificar melhor esta análise, vale a pena recorrermos às frequências e percentagens de cada um dos grupos, em cada um dos itens.

Relativamente ao item nº8, *Na E.F. a intervenção do professor não pode ser dispensada pois cabe-lhe organizar e escolher as situações e materiais mais úteis em*

cada momento, todos os grupos responderam de forma mais expressiva nos níveis 3 (A- de acordo) e 4 (CA- completamente de acordo); enquanto que no item nº18, *A substituição dos professores por monitores ou «especialistas de Educação Física» tem como consequência o descomprometimento, inevitável, dos professores em relação a esta área curricular*, os docentes responderam de uma forma geral ao nível 2 (D- em desacordo) e 1 (CD- completamente em desacordo) com percentagens, no conjunto destes dois níveis, superiores a 70%, à excepção do grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) cujo segundo nível de resposta mais valorizado foi o nível 4 (CA- completamente de acordo) com o valor percentual de 20.7%. No item 23, *A substituição dos professores por monitores ou «especialistas de Educação Física» tem como consequência que o alunos perca a referência da imagem do seu professor numa área tão importante para si*, tal como acontece no item anterior, a maioria dos professores parece discordar com esta afirmação, com 57.8% de respostas no nível 2 (D- em desacordo), existe no entanto, 20.1% do total de sujeitos que manifestaram concordância com a afirmação.

Os grupos que mais parecem valorizar esta crença são: o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço), com 31.7% de respostas no nível 3 (A- de acordo) e 7.3% no nível 4 (CA- completamente de acordo), e o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço), com 31.0% de respostas no nível 3 (A). Porém, o grupo C evidencia, igualmente, os valores mais elevados de respostas no nível 1 (CD- completamente em desacordo), com 20.7%.

O grupo que maior discordância demonstra com este item é o grupo A (com menos de 5 anos de serviço) que totaliza 84.1% das suas respostas nos níveis 1 (CD) e 2 (D- em desacordo), seguido do grupo E (com mais de 21 anos de serviço) com 77.8% e o grupo B (com 6 a 10 anos de serviço) com 76.9%.

A análise destes dados parece sugerir que de uma forma global os professores acreditam que o papel do professor é importante e indispensável. No entanto, no que se refere à sua substituição por um monitor ou «especialista de E.F.» acreditam que tal situação não os conduz a um descomprometimento em relação a esta área e também não crêem que os alunos deixem de o ter como uma referência.

Quadro nº12 – Dimensão "Prática do Professor"- categoria *Relevância Curricular*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) Total : 135					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 27	CD	52	82.5	23	88.5	24	82.8	36	87.8	102	75.6	237	80.6		
	D	11	17.5	3	11.5	5	17.2	5	12.2	30	22.2	54	18.4		
	A	0	-	0	-	0	-	0	-	2	1.5	2	0.7	1.2	0.45
	CA	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.7	1	0.3		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
Item 29	CD	12	19.1	6	23.1	2	6.9	8	19.5	21	15.6	49	16.7		
	D	25	39.7	9	34.6	17	58.6	23	56.1	67	49.6	141	48.0		
	A	21	33.3	11	42.3	10	34.5	8	19.5	40	29.6	90	30.6	2.2	0.79
	CA	4	6.3	0	-	0	-	2	4.9	7	5.2	13	4.4		
	NR	1	1.6	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
Total	CD	64	50.8	29	55.8	26	44.8	44	53.7	123	45.6	286	48.6		
	D	36	28.6	12	23.1	22	37.9	28	34.1	97	35.9	195	33.2		
	A	21	16.6	11	21.1	10	17.2	8	9.8	42	15.6	92	15.6	1.7	0.50
	CA	4	3.2	0	-	0	-	2	2.4	8	2.9	14	2.4		
	NR	1	0.8	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.2		
Média		1.7		1.7		1.7		1.6		1.8					
Sd		0.51		0.49		0.41		0.48		0.52					

Na categoria *Relevância curricular* (quadro nº12), as médias obtidas nos vários grupos, embora baixas (variam entre 1.6 e 1.8), são também muito próximas, sendo a mais expressiva a média obtida pelo grupo E (com mais de 21 anos de serviço), com 1.8 e a menos expressiva a do grupo D (com 16 a 20 anos de serviço), com 1.6. Os valores médios obtidos em cada um dos grupos demonstram bem que as respostas dos sujeitos

ocorrem de forma mais expressiva no nível 1 (CD- completamente em desacordo), com a percentagem de 48.6% do total de indivíduos, seguido do nível 2 (D- em desacordo) com 33.2%; nível 3 (A- de acordo) com 15.6% e por último o nível 4 (CA- completamente de acordo) com 2.4% dos indivíduos.

Os valores do desvio padrão (Sd) são igualmente próximos nos diferentes grupos e variam entre 0.41, valor obtido no grupo C (com 11 a 15 anos de serviço), e 0.52 no grupo E (com mais de 21 anos de serviço).

Os resultados poderão significar que estes docentes não acreditam que a E.F. seja uma pura perda de tempo e menos importante do que as restantes áreas do programa.

Contudo, se analisarmos a forma como cada grupo respondeu em cada um dos itens que fazem parte desta categoria verificamos, que no item 27, *A E.F. é uma pura perda de tempo no contexto escolar*, a maioria dos sujeitos em cada um dos grupos está em total desacordo com a afirmação, sendo o grupo B (com 6 a 10 anos de serviço) e D (com 16 a 20 anos de serviço) aqueles que apresentam os valores percentuais mais elevados no nível 1 (CD- completamente em desacordo), com 88.5% e 87.8%; o grupo E (com mais de 21 anos de serviço) é aquele que regista o valor percentual mais baixo neste nível de resposta com 75.6%, apresentando alguns registos nos níveis 3 (A- de acordo) e 4 (CA- completamente de acordo), situação que não ocorre em mais nenhum grupo.

No item 29, *A E.F. é importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1º Ciclo*, o total de respostas dos indivíduos repartem-se, essencialmente, pelos níveis 2 (D- em desacordo), com 48.0% e 3 (A- de acordo), com 30.6%.

Os grupos que mais contribuem para os valores percentuais registados no nível 3 (A- de acordo), deste item, são os grupos A (até 5 anos de serviço), com 33.3%; B (com 6 a 10 Anos de serviço), com 42.3% e C (com 11 a 15 anos de serviço), com 34.5%. Os grupos que mais contribuem para os valores registados no nível 2 (D- em desacordo), são os grupos C (com 11 a 15 anos de serviço), D (com 16 a 20 anos de serviço) e E (com mais de 21 anos de serviço), com 58.6%, 56.1 % e 49.6%, respectivamente.

Destacamos, igualmente, que são os grupos A, B, D e E aqueles que, no item 29, apresentam percentagens mais elevadas no nível 1 (CD- completamente em desacordo), com 19.1%, 23.1%, 19.5% e 15.6%, respectivamente.

Partindo do que foi referido anteriormente, poderemos inferir que existe um conjunto representativo de sujeitos que, embora aceite a E.F. como uma área importante no 1° CEB, lhe confere um plano secundário em relação às restantes áreas do programa, como sejam a Língua Portuguesa , o Estudo do Meio e a Matemática.

Quadro n°13 – Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Adequação do programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= **63**		**Grupo B** (6-10 Anos) n= **26**		**Grupo C** (11-15 Anos) n= **29**		**Grupo D** (16-20 Anos) n= **41**		**Grupo E** (» 21 Anos) n= **135**					
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**total**	**%**	**X**	**Sd**
Item 28	**CD**	2	3.2	1	3.8	0	-	3	7.3	8	5.9	14	4.8		
	D	9	14.3	5	19.2	3	10.3	5	12.2	36	26.7	58	19.7		
	A	18	28.6	14	53.8	12	41.4	20	48.8	62	45.9	126	42.9	3.0	0.85
	Ca	34	53.9	6	23.1	14	48.3	13	31.7	29	21.5	96	32.6		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
Média		3.3		3.0		3.4		3.0		2.8					
Sd		0.84		0.77		0.68		0.86		0.83					

Quanto à categoria *Adequação do programa* (quadro n°13), o grupo E (com mais de 21 anos de serviço) é aquele que possui a média mais baixa, com 2.8 e o grupo C

(com 11 a 15 anos de serviço) o que possui a média mais elevada, com 3.4, bem como o maior índice de concordância com 0.68; seguindo-se os restantes grupos com as seguintes médias: grupo A (com menos de 5 anos de serviço), 3.3; grupo B (com 6 a 10 anos de serviço) e D (com 16 a 20 anos de serviço) com 3.0.

Ao grupos A e C foram aqueles que mais registos obtiveram no nível 4 (CA- completamente de acordo), com 53.9% e 48.3%; os restantes grupos tiveram percentagens mais elevadas no nível 3 (A- de acordo): com 53.8% o grupo B, 48.8% o grupo D e 45.9% o grupo E, sendo este grupo aquele que mais registos obteve no nível 2 (D), 26.7%. Verificamos, ainda, que em todos grupos o valor do desvio padrão (Sd) se situa no intervalo entre 0.68 e 0.86, revelando uma moderada concordância dos sujeitos em relação à crença implícita no item que caracteriza esta categoria, item 28, *O programa de E.E.F.M. encontra-se inadequado à realidade nacional das nossas escolas.*

Estes dados parecem indicar que a maioria dos sujeitos que compõem a amostra está de acordo ou em total acordo de que o programa de E.F. não se encontra adequado à realidade das escolas.

3.1.1.3- Dimensão Didáctica

Em seguida, passaremos a apresentar os dados obtidos nas 5 categorias pertencentes à Dimensão "Didáctica": *Metodologia* (quadro nº14), *Exploração de materiais* (quadro nº15), *Conteúdos* (quadro nº16), *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal* (quadro nº17) e *Rendimento dos alunos* (quadro nº18), em cada um dos grupos.

Quadro nº14 – Dimensão "Didáctica" - categoria *Metodologia*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 4	Cd	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.7	1	0.3		
	D	0	-	1	3.8	0	-	0	-	1	0.7	2	0.7		
	A	32	50.8	12	46.2	18	62.1	15	36.6	91	67.5	168	57.1	3.4	0.56
	CA	30	47.6	13	50.0	11	37.9	26	63.4	42	31.1	122	41.5		
	NR	1	1.6	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
Item 7	CD	2	3.2	0	-	0	-	0	-	1	0.7	3	1.0		
	D	8	12.7	2	7.7	3	10.3	4	9.8	13	9.6	30	10.2		
	A	35	55.5	14	53.8	14	48.3	18	43.9	65	48.1	146	49.7	3.3	0.68
	CA	18	28.6	10	38.5	12	41.4	19	46.3	56	41.5	115	39.1		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
Item 10	CD	1	1.6	2	7.7	0	-	0	-	0	-	3	1.0		
	D	6	9.5	6	23.1	4	13.8	5	12.2	22	16.3	43	14.6		
	A	30	47.6	11	42.3	24	82.8	27	65.9	87	64.4	179	60.9	3.0	0.69
	CA	26	41.3	7	26.9	1	3.4	8	19.5	25	18.5	67	22.8		
	NR	0	-	0	-	0	-	1	2.4	1	0.7	2	0.7		
Item 12	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	2	1.5	2	0.7		
	D	3	4.8	3	11.5	2	6.9	2	4.9	6	4.4	16	5.4		
	A	39	61.9	16	61.5	24	82.8	23	56.1	98	72.6	200	68.0	3.2	0.61
	CA	21	33.3	6	23.1	3	10.3	16	39.0	28	20.7	74	25.2		
	NR	0	-	1	3.8	0	-	0	-	1	0.7	2	0.7		
Item 15	CD	2	3.2	2	7.7	0	-	1	2.4	3	2.2	8	2.7		
	D	20	31.7	5	19.2	6	20.7	4	9.8	13	9.6	48	16.3		
	A	31	49.2	15	57.7	17	58.6	24	58.5	98	72.6	185	62.9	2.9	0.73
	CA	10	15.9	4	15.4	6	20.7	10	24.4	20	14.8	50	17.0		
	NR	0	-	0	-	0	-	2	4.9	1	0.7	3	1.0		
Item 17	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
	D	2	3.2	0	-	0	-	2	4.9	6	4.4	10	3.4		
	A	27	42.8	8	30.8	15	51.7	18	43.9	79	58.5	147	50.0	3.4	0.63
	CA	34	54.0	18	69.2	14	48.3	21	51.2	48	35.6	135	45.9		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	2	1.5	2	0.7		
TOTAL	CD	5	1.3	4	2.6	0	-	1	0.4	7	0.9	17	1.0		
	D	39	10.3	17	10.9	15	8.6	17	6.9	61	7.5	149	8.4		
	A	194	51.3	76	48.7	112	64.4	125	50.8	518	64.0	1025	58.1	3.2	0.37
	CA	139	36.8	58	37.2	47	27.0	100	40.7	219	27.0	563	31.9		
	NR	1	0.3	1	0.6	0	-	3	1.2	5	0.6	10	0.6		
Média		3.2		3.2		3.2		3.3		3.2					
Sd		0.39		0.37		0.23		0.43		0.36					

Pela análise do quadro nº14, constatamos que na categoria *Metodologia*, o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) é aquele que apresenta um a média superior, com 3.3, mas muito próxima dos restantes grupos que apresentam médias de 3.2.

Relativamente ao grau de concordância entre os sujeitos de cada um dos grupos, verificamos que o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) apresenta o valor mais alto com 0.23 e o grupo D o valor mais baixo, com 0.43.

O Grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) apresenta percentagens superiores de respostas no nível 4 (CA- completamente de acordo) com 40.7%, seguido do grupo B (com 6 a 10 anos de serviço) com 37.2% e o grupo A (até 5 anos de serviço) com 36.8%. São igualmente os grupos A e B que apresentam percentagens mais elevadas de respostas no nível 1 (CD- completamente em desacordo) e 2 (D- em desacordo), com 1.3% e 10.3 % para o grupo A e 2.6% e 10.9 % para o grupo B.

Quando analisamos a forma como cada grupo respondeu em cada um dos itens que compõem esta categoria, verificamos que no item 4, *A E.F. integra uma diversidade de actividades que se distinguem pelo tipo de desenvolvimento que provocam. Cada uma dessas actividades tem interesse pelo que despertam e também pelo que complementam*, a grande maioria dos professores responde nos dois níveis de concordância previstos na escala [57.1% no nível 3 (A- de acordo) e 41.5% no nível 4 (CA- completamente de acordo)]; as respostas ocorridas nos dois níveis de discordância são muito pouco expressivas, com 0.3 % no nível 1 (CD- completamente em desacordo) e 0.7% no nível 2 (D- em desacordo).

No que respeita ao item 7, *A E.F. liberta as energias dos alunos para que possam estar mais atentos nas outras disciplinas*, as respostas dos sujeitos situam-se no nível 3 (A- de acordo), com 49.7% e no nível 4 (CA), com 39.1%. Contudo, existe uma percentagem de respostas nos níveis de discordância dignas de registo, o nível 1 (CD) com 1.0% do total de inquiridos (correspondente a 3 sujeitos) e o nível 2 (D) regista 10.2% desse mesmo total (correspondente a 30 sujeitos), sendo o grupo A (até 5 anos de

serviço) e E (com mais de 21 anos de serviço) aqueles que mais contribuem para este resultado; no nível 1 o grupo A participa com 2 e o grupo E com 1, no nível 2 o grupo A participa com 8 e o grupo E com 13 sujeitos.

No item 10, *Boas aulas de E.F. devem proporcionar muito tempo de prática das actividades físicas, num ambiente lúdico, mantendo os alunos empenhados nas tarefas*, existe uma percentagem de indivíduos, em cada um dos grupos, que responde de uma forma discordante. Os valores percentuais mais elevados de registos no nível 1 (CD- completamente em desacordo) e 2 (D- em desacordo) ocorrem no grupo B (com 6 a 10 anos de serviço), com 23.1% de respostas no nível 2 e 7.7% de respostas no nível 1; e o grupo E (com mais de 21 anos de serviço) com 16.3% de respostas no nível 2. Contudo, a maioria dos inquiridos respondeu no nível 3 (A- de acordo) e 4 (CA- completamente de acordo), com 60.9% e 22.8%, respectivamente.

Relativamente ao item 12, *A diversidade de experiências motoras é um princípio que se deve verificar em todas as aulas de E.F. sem prejuízo do tempo necessário à aprendizagem de cada uma delas*, verificamos que a maioria dos sujeitos pertencentes à amostra respondeu que está de acordo com a afirmação (nível 3), com 68.0%, sendo o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) e E (com mais de 21 anos de serviço) aqueles que obtiveram as percentagens mais elevadas neste nível, com 82.8% e 72.6%, respectivamente.

No item 15, *A E.F. estimula o trabalho individual*, globalmente os sujeitos manifestaram-se de acordo com a afirmação, com 62.9% de respostas no nível 3 (A- de acordo); no entanto, as percentagens obtidas nos níveis 2 (D- em desacordo) e 4 (CA) foram muito próximas (16.3% e 17.0%), levando a que a média global deste item fosse a mais baixa de todos, com 2.9.

De salientar, ainda, que é o grupo A (até 5 anos de serviço) aquele que possui o registo mais elevado de respostas no nível 2 (D), com 31.7%, seguido do grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) com 20.7% e o grupo B (com 6 a 10 anos de serviço) com 19.2%. O grupo B, possui ainda o registo mais elevado de respostas no nível 1 (CD-completamente em desacordo) com 7.7%. Pelo que poderemos dizer que são os sujeitos com mais de 16 anos de serviço que apresentam as percentagens mais baixas de ocorrências nos dois níveis de discordância (nível 1 e 2).

No item 17, *A E.F. estimula o trabalho de grupo*, globalmente os sujeitos obtiveram maior número de registos no nível 3 (A- de acordo), com 50.0% e 45.9% no nível 4 (CA- completamente de acordo), sendo os grupos A (até 5 anos de serviço), B (com 6 a 10 anos de serviço) e D (com 16 a 20 anos de serviço) aqueles que apresentaram percentagens mais elevadas de registos no nível 4 (CA), com 54.0%, 69.2% e 51.2%, respectivamente.

Pela análise dos resultados obtidos nesta categoria, poderemos dizer que os sujeitos pertencentes ao nosso estudo entendem a diversidade de actividades e a diversidade de experiências motoras como sendo questões de fundo da E.F. no 1º Ciclo e que esta contribui para a estimulação do trabalho individual e de grupo. Contudo, nas questões relativas à crença de que a E.F. poderá ser vista como facilitadora de outras aprendizagens, já que conduz ao dispêndio de energias para que possam estar atentos nas outras áreas curriculares, ou de que a E.F. é uma fonte motivacional onde os alunos devem desenvolver actividades físicas num ambiente lúdico, existe um conjunto de indivíduos que se manifesta discordante, principalmente os indivíduos pertencentes ao grupo A, B e E.

Na categoria *Exploração de materiais*, quadro nº15, verificamos que embora os sujeitos concordem com a afirmação de que a E.F. no 1º CEB deve basear-se na exploração de materiais globalmente utilizados nas actividades físicas, com 58.5% de respostas no nível 3 (A- de acordo), existe um conjunto expressivo de docentes, com 28.6% de respostas no nível 2 (D- em desacordo) e 7.1% no nível 1 (CD- completamente em desacordo), que se manifesta discordante.

Constatamos, também, que são os grupos D (com 16 a 20 anos de serviço) e E (com mais de 21 anos de serviço) aqueles que apresentam as médias mais baixas, com 2.3 e 2.5, respectivamente, na medida em que obtiveram percentagens mais baixas no nível 3 (A- de acordo), com 48.8% e 51.9%, e as mais altas do nível 2 (D- completamente em desacordo), com 34.1% e 37.0%.

Quadro nº15 – Dimensão "Didáctica - categoria *Exploração de materiais*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= **63**		**Grupo B** (6-10 Anos) n= **26**		**Grupo C** (11-15 Anos) n= **29**		**Grupo D** (16-20 Anos) n= **41**		**Grupo E** (» 21 Anos) n= **135**					
		F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**total**	**%**	**X**	**Sd**
Item 2	**CD**	5	7.9	0	-	2	6.9	5	12.2	9	6.7	21	7.1		
	D	13	20.6	3	11.5	4	13.8	14	34.1	50	37.0	84	28.6		
	A	42	66.7	20	76.9	20	69.0	20	48.8	70	51.9	172	58.5	2.5	0.80
	CA	2	3.2	1	3.8	2	6.9	0	-	3	2.2	8	2.7		
	NR	1	1.6	2	7.7	1	3.4	2	4.9	3	2.2	9	3.1		
		2.6		2.7		2.7		2.3		2.5					
		0.75		0.88		0.85		0.87		0.75					

Os valores de dispersão são elevados (variam entre 0.75 e 0.88), revelando a existência de índices de concordância baixa entre os sujeitos de cada um dos grupos.

Estes resultados poderão estar relacionados com o facto dos professores acreditarem que a falta de condições estruturais (instalações/espaços) existentes nas escolas deste ciclo de ensino, é um factor impeditivo na exploração de outros materiais relacionados com as aulas de Educação Física.

Na categoria *Conteúdos*, correspondente ao item 26, *Nas aulas de E.F. os alunos devem aprender a praticar os desportos preferidos*, os sujeitos pertencentes ao grupo E (com mais de 21 anos de serviço) apresentam a média mais elevada, com 2.8, seguidos do grupo C (com 11 a 15 anos de serviço), com 2.7; grupo A (até 5 anos de serviço), com 2.6; grupo D (com 16 a 20 anos de serviço), com 2.5 e, por último, o grupo B (com 6 a 10 anos de serviço), com 2.4.

O grupo C é aquele que apresenta os valores mais elevados de concordância (Sd=0.48) e os grupos B e E apresentam os valores mais baixos, com 0.70 e 0.69, respectivamente.

Quadro nº16– Dimensão "Didáctica" - categoria *Conteúdos*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= **63**		**Grupo B** (6-10 Anos) n= **26**		**Grupo C** (11-15 Anos) n= **29**		**Grupo D** (16-20 Anos) n= **41**		**Grupo E** (» 21 Anos) n= **135**					
		F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**total**	**%**	**X**	**Sd**
Item 26	**CD**	2	3.2	1	3.8	0	-	0	-	4	3.0	7	2.4		
	D	23	36.5	16	61.5	10	34.5	21	51.2	40	29.6	110	37.4		
	A	35	55.5	7	26.9	19	65.5	18	43.9	76	56.3	155	52.7	2.7	0.65
	CA	3	4.8	2	7.7	0	-	2	4.9	15	11.1	22	7.5		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
		2.6		2.4		2.7		2.5		2.8					
		0.63		0.70		0.48		0.60		0.69					

Pela análise do quadro nº16 observamos que 52.7% dos sujeitos que constituem a amostra estão de acordo e 37.4% estão em desacordo com a crença implícita na afirmação. O grupo que mais se encontra em desacordo com esta crença é o grupo B, com 61.5% de respostas no nível 2 (D- em desacordo) e 3.8% no nível 1 (CD- completamente em desacordo), bem como o grupo D, com 51.2% de respostas no nível 2 (D).

Os grupos que apresentam valores percentuais mais expressivos no nível 3 (A- de acordo), são os grupos C (com 11 a 15 anos de serviço), com 65.5%; E (com mais de 21 anos de serviço), com 56.3%, e o grupo A (até 5 anos de serviço), com 55.5%.

Quadro nº17 – Dimensão "Didáctica" - categoria *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 14	CD	3	4.8	2	7.7	0	-	2	4.9	0	-	7	2.4		
	D	4	6.3	3	11.5	5	17.2	4	9.8	18	13.3	34	11.6		
	A	47	74.6	17	65.4	22	75.9	26	63.4	104	77.0	216	73.5	2.8	0.78
	CA	6	9.5	2	7.7	2	6.9	6	14.6	10	7.4	26	8.8		
	NR	3	4.8	2	7.7	0	-	3	7.3	3	2.2	11	3.7		
Item 16	CD	1	1.6	0	-	0	-	1	2.4	4	3.0	6	2.0		
	D	10	15.9	1	3.8	1	3.4	3	7.3	26	19.3	41	13.9		
	A	30	47.6	13	50.0	17	58.6	18	43.9	79	58.5	157	53.4	3.1	0.80
	CA	22	34.9	11	42.3	11	37.9	19	48.3	23	17.0	86	29.3		
	NR	0	-	1	3.8	0	-	0	-	3	2.2	4	1.4		
Item 22	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.7	1	0.3		
	D	3	4.8	2	7.7	1	3.4	2	4.9	8	5.9	16	5.4		
	A	40	63.5	17	65.4	22	75.9	21	51.2	96	71.1	196	66.7	3.2	0.60
	CA	20	31.7	6	23.1	6	20.7	17	41.5	30	22.2	79	26.9		
	NR	0	-	1	3.8	0	-	1	2.4	0	-	2	0.7		
TOTAL	CD	4	2.1	2	2.6	0	-	3	2.4	5	1.2	14	1.6		
	D	17	9.0	6	7.7	7	8.0	9	7.3	52	12.8	91	10.3		
	A	117	61.9	47	60.3	61	70.1	65	52.8	279	68.9	569	64.5	3.0	0.50
	CA	48	25.4	19	24.4	19	21.8	42	34.1	63	15.6	191	21.7		
	NR	3	1.6	4	5.1	0	-	4	3.3	6	1.5	17	1.9		
Média		3.1		3.0		3.1		3.1		3.0					
Sd		0.47		0.58		0.26		0.62		0.49					

Relativamente à categoria *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal*, (quadro nº17) são os grupos A, C e D que apresentam as médias superiores (3.1), embora as médias dos restantes grupos estejam muito próximas (3.0).

Pelo quadro nº17, verificamos que a percentagem superior de respostas ocorre no nível 3 (A- de acordo), com 64.5% do total das respostas, sendo o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) aquele cuja percentagem neste nível é mais representativa, com 70.1%, seguido do grupo E (com mais de 21 anos de serviço), com 68.9%. O grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) possui a percentagem menos representativa, com 52.8% das respostas neste nível, porém é aquele que apresenta a percentagem mais elevada de respostas na nível 4 (CA- completamente de acordo) com 34.1%.

Tal como tem acontecido em categorias anteriores, também aqui é o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) aquele que regista índices de concordância mais elevados (0.26), correspondendo a uma total concordância entre os sujeitos e o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) o que apresenta os índices mais baixos, com 0.62, correspondendo a uma moderada concordância.

Apesar de em todos os itens a percentagem mais elevada de respostas ocorrer no nível 3 (A), no item 14, *As aulas de E.F. devem ser significativas para o aluno correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo*, a segunda percentagem mais elevada pertence ao nível 2 (D- em desacordo), com 11.6% do total dos indivíduos, sendo os grupos C, E e B aqueles que mais contribuem para estes resultados, com 17.2%, 13.3% e 11.5%, respectivamente.

No item 16, *Nas aulas de E.F. as situações de vertigem associadas ao risco devem ser propostas desde que se garantam as condições de segurança*, os dois níveis

mais representativos são o nível 3 (A- de acordo), com 53.4%, e 4 (CA- completamente de acordo), com 29.3% do total de sujeitos; porém, os valores percentuais obtidos no nível 2 (D- em desacordo) são igualmente dignos de registo, com 13.9% do total dos sujeitos pertencentes à amostra.

Os grupos que mais participam para os valores verificados no segundo nível previsto na escala (D- em desacordo), são os grupos A (até 5 anos de serviço), com 15.9% e o grupo E (com mais de 21 anos de serviço) com 19.3%.

No item 22, *A E.F. desenvolve a imaginação e a capacidade de pensar e agir*, verificamos que a grande maioria dos sujeitos respondeu nos dois níveis de concordância, com 66.7% no nível 3 (A) e 26.9% no nível 4 (AC).

Pelo que foi referenciado anteriormente, poderemos constatar que embora a maioria dos professores que fazem parte da nossa amostra (64.5% de respostas no nível 3 e 21.7% de respostas no nível 4) possuam a crença de que a E.F. deve ser entendida como um conjunto de aprendizagens significativas acima das capacidades, mas acessíveis, onde a satisfação pessoal e o risco ponderado devem ser considerados, existe um conjunto de elementos desta mesma amostra (10.3% e 1.6% de respostas nos níveis 1 e 2) que por razões de insegurança ou por desconhecimento, se manifesta em desacordo.

No que se refere à contribuição da E.F. no desenvolvimento da imaginação e da capacidade de agir e de pensar (item nº22), existe um grande consenso entre os sujeitos, na medida em que 93.6% responderam de forma concordante (66.7% no nível 3 e 26.9% no nível 4).

Por último, na categoria *Rendimento dos alunos*, (quadro nº18) o grupo que apresenta a média mais elevada é o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço), com 3.6 e os

grupos B (com 6 a 10 anos de serviço) e C (com 11 a 15 anos de serviço) os que apresentam as médias mais baixas, com 3.2 e 3.1, respectivamente.

O grupo C, continua a ser aquele onde os sujeitos manifestam maior concordância entre si (Sd=0.52) e os grupos A (até 5 anos de serviço) e B, os grupos que apresentam menores índices de concordância, ambos com 0.67.

Quadro nº18 – Dimensão "Didáctica" - categoria Rendimento dos alunos: **Frequências, percentagens, médias e desvio padrão**

		Grupo A (0-5 Anos) n= 63		Grupo B (6-10 Anos) n= 26		Grupo C (11-15 Anos) n= 29		Grupo D (16-20 Anos) n= 41		Grupo E (» 21 Anos) n= 135					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 5	CD	0	-	1	3.8	0	-	0	-	1	0.7	2	0.7		
	D	7	11.1	1	3.8	2	6.9	3	7.3	7	5.2	20	6.8		
	A	28	44.4	17	65.4	21	72.4	11	26.8	83	61.5	160	54.4	3.3	0.62
	CA	28	44.4	7	26.9	6	20.7	27	65.9	44	32.6	112	38.1		
	NR	0	0	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0		
Média		3.3		3.2		3.1		3.6		3.3					
Sd		0.67		0.67		0.52		0.63		0.59					

Na análise do quadro 18, verificamos, igualmente, que nos vários grupos, a maioria dos sujeitos está de acordo (grupo B com 65.4%, C com 72.4% e E 61.5%) ou em total acordo (grupo D com 65.9%) de que a E.F. poderá favorecer o rendimento global dos alunos.

Existe, no entanto, uma percentagem de sujeitos com alguma expressão (6.8% do total de respostas no nível 2 e 0.7% no nível 1) que se manifesta em desacordo. O grupo A é aquele que mais contribui para estes resultados. Ou seja, são os professores menos experientes que se manifestam mais discordantes no que se refere contributo da E.F. no rendimento global dos alunos.

3.1.2- Análise descritiva e estudo da *Intensidade* das crenças em função do grau de autonomia de leccionação

Relativamente à questão "lecciona ou não a área de E.E.F.M. e com que grau de autonomia", (quadro nº19), colocada na terceira parte do nosso questionário, verificamos que a maioria dos professores (51%) refere que lecciona a Educação Física sem acompanhamento. No entanto, existe um conjunto expressivo de inquiridos (70, correspondeste a 24%) que respondeu não leccionar.

Quadro nº19 - Grau de autonomia na leccionação

Grau Autonom.	N	%
Sem Acompanhamento	152	51%
Acompanhado p/ colega	45	15%
Acompanhado p/ espec.	12	4%
Não Lecciona	70	24%
Não responderam	19	6%

Estes 70 indivíduos que declararam não leccionar a área da E.F., apresentaram algumas razões para que o pudessem vir a fazer, conforme consta no Quadro nº20.

De todo um conjunto de razões apresentadas, aquelas que mais se destacam são o ter condições para leccionar, ter formação adequada nesta área e ter acompanhamento, quer de uma forma individual, referida como razão única, quer em associação com outro tipo de razões.

Quadro nº20- Razões para virem a leccionar

Razões para leccionar	N	%
Ter:		
Acompanhamento	3	4%
Condições	12	17%
Formação	6	8%
Acompanham. e Condições	4	6%
Acomp. e Formação	4	6%
Acomp., Cond. e Form.	20	28%
Acomp., Cond., Form., Especialista	2	3%
Condições e Formação	14	19%
Outras:	7	10%

A análise destes resultados sugere que as razões de maior relevância são aquelas que se prendem essencialmente com o estado deplorável que a maioria das escolas do 1º CEB do Centro da Área educativa de Viseu chegou, já que ao nível de espaços e equipamentos poucas são as escolas que apresentam condições minimamente razoáveis para a leccionação desta área, e das graves lacunas que a formação inicial destes professores apresenta.

Seguidamente, apresentaremos a forma como responderam os indivíduos de cada um dos grupos definidos em termos de leccionação e grau de autonomia. No grupo 0 (G0) encontram-se os sujeitos que não responderam; no grupo 1 (G1), os sujeitos que leccionam sem acompanhamento; no grupo 2 (G2), os sujeitos que leccionam com acompanhamento de um colega do 1º ciclo; no grupo 3 (G3), os sujeitos que leccionam com o acompanhamento de um especialista; e, por último, o grupo 4 (G4), constituído por professores que declararam não leccionar a área de E.F..

Quadro nº21- Médias e desvios padrão dos 5 grupos definidos quanto ao grau de autonomia na leccionação, nas 3 dimensões de estudo

Grau de autonomia na leccionação	Dimensões					
	Dimensão Cultural		Dimensão Prática do Prof.		Dimensão Didáctica	
	X	Sd	X	Sd	X	Sd
Grupo 0 (Não respondeu)	3.3	0.25	2.6	0.16	3.1	0.15
Grupo 1 (Sem acompanhamento)	3.2	0.39	2.6	0.29	3.1	0.34
Grupo 2 (Acomp. colega do 1º ciclo)	3.3	0.35	2.5	0.26	3.1	0.30
Grupo 3 (Acomp. especialista)	3.1	0.43	2.4	0.26	2.8	0.41
Grupo 4 (Não lecciona)	3.2	0.38	2.6	0.27	3.0	0.34
Total	3.2	0.37	2.5	0.28	3.1	0.33

A partir dos dados obtidos (quadro nº21), verificamos que na Dimensão "Sócio-Cultural", as médias são muito próximas nos vários grupos, variando entre 3.1 no G3 (Lecciona com o acompanhamento de um especialista) e 3.3 nos grupos G0 (Não Respondeu) e G2 (Lecciona com o acompanhamento de um colega do 1º C.E.B.), seguidos do G1 (Lecciona sem acompanhamento) e G4 (Não lecciona), com média de 3.2.

Na Dimensão "Prática do Professor", as médias são inferiores às médias registadas na dimensão anterior, situando-se entre 2.4 no grupo G3 (Lecciona com o acompanhamento de um especialista), 2.5 no grupo G2 (Lecciona com o acompanhamento de um colega do 1º C.E.B.) e 2.6 nos grupos G0 (Não respondeu), G1 (Lecciona sem acompanhamento) e no G4 (Não lecciona).

Relativamente à Dimensão "Didáctica", as médias registadas em cada um dos grupos situam-se entre 2.8 no grupo G3 (Lecciona com o acompanhamento de um especialista), e 3.1 nos grupos G0 (Não respondeu), G1 (Lecciona sem

acompanhamento) e no G2 (Lecciona com o acompanhamento de um colega do 1º C.E.B.), enquanto o grupo G4 (Não lecciona) registou uma média de 3.0.

Como podemos constatar, o grupo G3 foi aquele que obteve a média mais baixa nas três dimensões de estudo.

Se considerarmos os valores médios totais ocorridos em cada uma das dimensões, verificamos que a média mais baixa ocorre na Dimensão "Prática do Professor" com 2.5, seguida da Dimensão "Didáctica" com 3.1 e da Dimensão "Sócio-Cultural" com 3.2; significando que na Dimensão "Prática do Professor", embora o maior número de registos ocorram no nível 3 (A- de acordo), houve ainda um número significativo de respostas no nível 2 (D- em desacordo); na Dimensão "Sócio-Cultural" e "Didáctica" as respostas dos sujeitos ocorreram, essencialmente, no nível 3 (A) e 4 (CA- completamente de acordo).

Relativamente aos valores registados na medida de dispersão (Desvio Padrão), constatamos que é também a Dimensão "Prática do Professor" aquela que apresenta o valor mais baixo (0.28) seguida da Dimensão "Didáctica" e da Dimensão "Sócio-Cultural", com 0.33 e 0.37, respectivamente.

De salientar, ainda, que os valores de Sd (Desvio Padrão) menos expressivos ocorrem no grupo G0 (Não responde), nas 3 dimensões, e os mais expressivos no grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) na Dimensão "Sócio-Cultural" e "Didáctica" e no grupo G1 (lecciona sem acompanhamento) na Dimensão "Prática do Professor".

3.1.2.1- Dimensão Sócio-Cultural

Segue-se a apresentação e análise dos resultados obtidos nas categorias: *Desenvolvimento dos alunos e da saúde* (quadro nº22), *Imagem positiva da escola* (quadro nº23) e *Relação com os outros e com a natureza* (quadro nº24), pertencentes à Dimensão Sócio-Cultural.

Pela análise do quadro nº22, podemos verificar que as médias mais elevadas ocorrem nos grupos G0, G1 e G2 (Não respondeu, Lecciona sem acompanhamento e Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) com um valor de 3.7, enquanto que os grupos G3 e G4 (Lecciona com acompanhamento de um especialista e Não lecciona) registam médias de 3.6.

Quadro nº22 – Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Desenvolvimento dos alunos e da saúde*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 1	CD	0	-	1	0.7	0	-	0	-	1	1.4	2	0.7		
	D	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
	A	3	15.8	36	23.7	6	13.3	2	16.7	23	32.9	70	23.5	3.7	0.53
	CA	16	84.2	115	75.7	38	84.4	10	83.3	46	65.7	225	75.5		
	NR	0	-	0		1	2.2	0		0		1	0.3		
Item 3	CD	0	-	2	1.3	0	-	0	-	1	1.4	3	1.0		
	D	0	-	2	1.3	0	-	1	8.3	1	1.4	4	1.3		
	A	9	47.4	50	32.9	15	33.3	5	41.7	24	34.3	103	34.6	3.6	0.57
	CA	10	52.6	98	64.5	30	66.7	6	50.0	44	62.9	188	63.1		
	NR	0	-	0		0		0	-	0		0	-		
TOTAL	CD	0	-	3	1.0	0	-	0	-	2	1.4	5	0.8		
	D	0	-	2	0.6	0	-	1	4.1	1	0.7	4	0.7		
	A	12	31.6	86	28.3	21	23.3	7	29.2	47	33.6	173	29.0	3.7	0.47
	CA	26	68.4	213	70.1	68	75.6	16	66.7	90	64.3	413	69.3		
	NR	0	-	0	-	1	1.1	0	-	0	-	1	0.2		
Média		3.7		3.7		3.7		3.6		3.6					
Sd		0.34		0.47		0.42		0.43		0.54					

Como as médias são muito próximas e com valores superiores a 3, poderemos afirmar que existe uma certa homogeneidade ao nível das respostas e que estas ocorrem de uma forma expressiva nos níveis 3 (A- de acordo) e 4 (CA- completamente de acordo), sendo este último aquele que regista maior frequência de respostas. Contudo, os grupos G1 e G4 apresentam níveis de dispersão mais elevados com 0.47 e 0.54, respectivamente.

Os grupos que obtiveram os valores percentuais globais mais elevados de respostas no nível 4 (CA- completamente de acordo) foram os grupos G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) e G1 (Lecciona sem acompanhamento), com 75.6% e 70.1%, e os valores mais baixos neste nível de resposta, ocorreram no grupo G4 (Não lecciona) com 64.3%, seguido do grupo G3 (Lecciona com o acompanhamento de um especialista) com 66.7% e do grupo G0 (Não respondeu) com 68.4%.

Pelos resultados atrás descritos, poderemos inferir que, independentemente de leccionarem ou não a E.F. e do grau de autonomia em que leccionam, a maioria dos docentes pertencentes ao nosso estudo acredita que esta área é importante já que favorece o crescimento e desenvolvimento dos alunos e melhora a saúde das crianças.

Na categoria *Imagem positiva da* escola, quadro nº23, observamos que o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) é aquele que obteve a média mais baixa com 2.8 e o grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) aquele que registou o valor médio mais alto, com 3.1, seguindo-se os restantes grupos com média de 3.0.

Quadro nº23 – Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Imagem positiva da escola*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 11	CD	0	-	2	1.3	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
	D	1	5.3	10	6.6	4	8.9	0	-	8	11.4	23	7.7		
	A	14	73.7	93	61.2	25	55.6	9	75.0	47	67.1	188	63.1	3.2	0.65
	CA	4	21.0	47	30.9	15	33.3	2	16.7	15	21.4	83	27.8		
	NR	0	-	0	-	1	2.2	1	8.3	0		2	0.7		
Item 13	CD	0	-	4	2.6	1	2.2	0		1	1.4	6	2.0		
	D	2	31.6	30	19.7	8	17.8	1	8.3	12	17.1	57	19.1		
	A	9	47.4	106	69.7	29	64.4	9	75.0	52	74.3	205	68.8	2.8	0.63
	CA	4	21.0	12	7.9	7	15.6	1	8.3	4	5.7	28	9.4		
	NR	0	-			0	-	1	8.3	1	1.4	2	0.7		
TOTAL	CD	0	-	6	2.0	1	1.1	0	-	1	0.7	8	1.3		
	D	7	18.4	40	13.1	12	13.3	1	4.2	20	14.3	80	13.4		
	A	23	60.5	199	65.5	54	60.0	18	75.0	99	70.7	393	65.9	3.0	0.53
	CA	8	21.1	59	19.4	22	24.4	3	12.5	19	13.6	111	18.6		
	NR	0	-	0	0	1	1.1	2	8.3	1	0.7	4	0.7		
Média		3.0		3.0		3.1		2.8		3.0					
Sd		0.31		0.51		0.61		0.96		0.49					

No que concerne aos valores médios obtidos pelo total de sujeitos que constituem a amostra e em cada um dos itens, verificamos que o item 13, *A E.F. favorece a construção, pela comunidade, de uma imagem positiva da escola*, possui a média mais baixa, com 2.8, relativamente ao item 11, *A E.F. favorece a construção, pelo aluno de uma imagem positiva da escola*, que regista a média de 3.2.

Quanto aos níveis de concordância dos sujeitos em cada um dos grupos (Sd), constatamos que é o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) aquele que apresenta níveis mais baixos (0.96), seguido do grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) com 0.61, o grupo G1 (Lecciona sem acompanhamento) com 0.51, o grupo G4 (Não lecciona) com 0.49 e, por último, o grupo G0 (Não responde) com 0.31.

Ou seja, os grupos G0, G1 e G4 demonstram uma alta concordância entre os sujeitos que os constituem, enquanto que os grupos G2 e G3 apresentam uma baixa/moderada concordância.

Relativamente à forma como cada um dos grupos respondeu aos dois itens que constituem a categoria *Imagem positiva da escola*, poderemos observar que em todos os grupos a maioria das respostas ocorreu no nível 3 (A- de acordo) com 65.9% do total dos sujeitos, sendo o grupo G3 aquele que apresenta o valor percentual mais elevado com 75.0%, seguido do grupo G4 com 70.7%, o grupo G1 com 65.5% e o grupo G0 com 60.5%. O grupo G2 obteve o valor mais baixo com 60.0% de repostas neste nível.

Por outro lado, enquanto no item 11, *A E.F. favorece a construção, pelo aluno, de uma imagem positiva da escola*, os segundos valores mais expressivos ocorrem no nível 4 (CA- completamente de acordo) com 27.8% do total dos sujeitos; no item 13, *A E.F. favorece a construção, pela comunidade, de uma imagem positiva da escola*, os segundos valores mais representativos ocorrem no nível 2 (D- em desacordo) com 19.1%, sendo o grupo G0 aquele que mais contribui para este resultado.

Os dados obtidos levam-nos a pensar que embora os docentes possuam a crença de que a E.F. poderá favorecer a imagem que os alunos e a comunidade têm da escola, existe, no entanto, um conjunto de sujeitos que se manifesta discordante quanto à afirmação implícita no item nº13.

Na categoria *Relação com os outros e com a natureza*, quadro nº24, podemos observar que as médias obtidas por cada um dos grupos são muito próximas, variando entre 3.0 no grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) e 3.2 nos grupos G0 (Não respondeu) e G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º

CEB). Os grupos G1 (Lecciona sem acompanhamento) e G4 (Não lecciona) apresentam a média de 3.1.

Quadro nº24 – Dimensão "Sócio-Cultural" - categoria *Relação com os outros e com a natureza*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 19	CD	0	-	1	0.7	1	2.2	0	-	0	-	2	0.7		
	D	0	-	8	5.3	1	2.2	0	-	10	14.3	19	6.4		
	A	13	68.4	107	70.4	34	75.6	10	83.3	45	64.3	209	70.1	3.1	0.62
	CA	6	31.6	35	23.0	9	20.0	2	16.7	13	18.6	65	21.8		
	NR	0	-	1	0.7	0	-	0	-	2	2.8	3	1.0		
Item 20	CD	0	-	1	0.7	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
	D	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
	A	8	42.1	81	53.3	25	55.6	7	58.3	40	57.1	161	54.0	3.4	0.59
	CA	11	57.9	68	44.7	20	44.4	5	41.7	30	42.9	134	45.0		
	NR	0	-	2	1.3	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
Item 21	CD	0	-	2	1.3	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
	D	0	-	4	2.6	3	6.7	0	-	11	15.7	18	6.0		
	A	13	68.4	102	67.1	30	66.7	10	83.3	38	54.3	193	64.8	3.2	0.60
	CA	6	31.6	43	28.3	12	26.7	2	16.7	21	30.0	84	28.2		
	NR	0	-	1	0.7	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
Item 24	CD	0	-	3	2.0	0	-	0	-	1	1.4	4	1.3		
	D	0	-	6	3.9	1	2.2	0	-	5	7.1	12	4.0		
	A	13	68.4	84	55.3	26	57.8	8	66.7	39	55.7	170	57.0	3.3	0.67
	CA	6	31.6	58	38.1	17	37.8	4	33.3	25	35.7	110	36.9		
	NR	0	-	1	0.7	1	2.2	0	-	0	-	2	0.7		
Item 25	CD	3	15.8	8	5.3	1	2.2	1	8.3	3	4.3	16	5.4		
	D	7	36.8	58	38.2	16	35.6	6	50.0	30	42.9	117	39.3		
	A	9	47.4	78	51.3	24	53.3	2	16.7	35	50.0	148	49.7	2.5	0.74
	CA	0	-	4	2.6	4	8.9	1	8.3	2	2.8	11	3.7		
	NR	0	-	4	2.6	0	-	2	16.7	0	-	6	2.0		
TOTAL	CD	3	3.2	15	2.0	2	0.9	1	1.7	4	1.1	25	1.7		
	D	7	7.4	76	10.0	21	9.3	6	10.0	56	16.0	166	11.1		
	A	56	58.9	452	59.5	139	61.8	37	61.7	197	56.3	881	59.1	3.1	0.43
	CA	29	30.5	208	27.4	62	27.6	14	23.3	91	26.0	404	27.1		
	NR	0	-	9	0.2	1	0.4	2	3.3	2	0.6	14	0.9		
Média		3.2		3.1		3.2		3.0		3.1					
Sd		0.29		0.45		0.37		0.41		0.44					

Os valores de dispersão mostram-nos, igualmente, que existe uma elevada concordância entre os sujeitos dos vários grupos, sendo o grupo G0 (Não respondeu) aquele cujos valores são mais expressivos, com 0.29.

Relativamente à médias registadas nos vários itens que constituem a categoria *Relação com os outros e com a natureza*, observamos que o item 20, *A E.F. promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e desenvolve hábitos de vida activa*, apresenta um valor de 3.4 de média, seguido do item 24, *A E.F. promove a formação de bons desportistas*, com 3.3; item 21, *A E.F. incentiva o desenvolvimento de atitudes responsáveis para com as pessoas e todos os seres vivos, no sentido de criar o gosto pela vida e pela conservação, defesa e enriquecimento da natureza*, com 3.2; item 19, *A E.F. estimula um código de condutas baseado em atitudes cívicas*, com 3.1 e, por fim, o item 25, *A E.F contribui para o conhecimento do património cultural e histórico incentivando a sua defesa e enriquecimento*, com 2.5 de média.

O quadro nº24, mostra-nos também que em todos os grupos a maior percentagem de respostas ocorre no nível 3 (A- de acordo) com valores que oscilam entre 61.8% no grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) e 56.3% no grupo G4 (Não lecciona) e os segundos valores percentuais mais expressivos ocorrem no nível 4 (CA- completamente de acordo) que variam entre 30.5% no grupo G0 e 23.3% no grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista).

No que diz respeito à forma como cada grupo respondeu nos diferentes itens, observamos que nos 4 primeiros itens (nº10, 20, 21 e 24), as respostas dos indivíduos ocorrem nos níveis 3 (A- de acordo) e 4 (CA- completamente de acordo), como foi referido anteriormente. Porém, no item 25, embora o valor total mais expressivo aconteça, igualmente, no nível 3 (A) com 49.7%, o segundo valor mais representativo

pertence ao nível 2 (D- em desacordo) com 39.3% do total de respostas. Aspecto que explica o facto de este item registar o valor médio mais baixo, comparativamente aos restantes.

Quanto à forma como cada grupo respondeu, neste mesmo item (item 25), verificamos que o grupo 3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) manifesta um valor mais expressivo de respostas no nível 2 (D- em desacordo) com 50.0%, seguido do nível 3 (A- de acordo) com 16.7%, contrariamente ao que acontece com os restantes grupos. Por tal facto, poderemos dizer que os sujeitos pertencentes a este grupo parecem não acreditar que a E.F. seja promotora do conhecimento do património cultural e histórico e que incentiva os alunos para a sua defesa e enriquecimento.

3.1.2.2- Dimensão Prática do Professor

Seguidamente serão analisados os dados obtidos nas categorias: *Programa* (quadro nº25), *Disciplina/Ordem* (quadro nº26), *Indispensabilidade do professor* (quadro nº27), *Relevância curricular* (quadro nº28) e *Adequação do programa à realidade das escolas* (quadro nº29), pertencentes à Dimensão "Prática dos Professores".

A categoria *Programa*, quadro nº25, é constituída, unicamente, pelo item 6, *O fundamental da E.F. nesta fase de desenvolvimento é desencadear um processo que vise o domínio das competências que preparem e garantam as aprendizagens futuras.*

A média de respostas obtida nesta categoria, mostra-nos que o nível mais representativo é o nível 3 (A- de acordo) com 63.1% do número total de respostas,

seguido do nível 4 (CA- completamente de acordo) com 32.9%, sendo o grupo G0 (Não respondeu) e o grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB), aqueles que registaram a média mais elevada com 3.4, seguidos do grupo G1 (Lecciona sem acompanhamento) com 3.3, o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) com 3.2 e por último o grupo G4 (Não lecciona) com 3.1.

Quadro nº25 – Dimensão "Prática dos Professores" - categoria *Programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 6	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
	D	0	-	5	3.3	1	2.2	1	8.3	5	7.1	12	4.0		
	A	11	57.9	93	61.2	26	57.8	8	66.7	50	71.4	188	63.1	3.3	0.54
	CA	8	42.1	54	35.5	18	40.0	3	25.0	15	21.4	98	32.9		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
Média		3.4		3.3		3.4		3.2		3.1					
Sd		0.51		0.53		0.53		0.58		0.52					

A análise dos valores médios obtidos e os índices de dispersão, parecem indicar que existe um nível de concordância elevada nos sujeitos dos diferentes grupos quanto a considerarem a E.F. no 1º CEB como um processo que visa o domínio de determinadas competências que promovem e garantem futuras aprendizagens.

Na categoria *Disciplina /Ordem*, como nos é dado a observar no quadro nº26, poderemos afirmar que a grande maioria dos sujeitos possui a crença de que a E.F. favorece o bom comportamento escolar, já que a média global de respostas é de 3.1 à qual corresponde a 69.1% do total de respostas no nível 3 (A- de acordo), 19.1% no nível 4 (CA- completamente de acordo) e apenas 1.7% de respostas no conjunto dos dois níveis de discordância (CD- completamente em desacordo e D- em desacordo).

Quadro nº26 – Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Disciplina/Ordem*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 9	CD	0	-	2	1.3	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
	D	0	-	12	7.9	3	6.7	0	-	15	21.4	30	1.0		
	A	18	94.7	105	69.1	33	73.3	9	75.0	41	58.6	206	69.1	3.1	0.64
	CA	1	5.3	33	21.7	9	20.0	0	-	14	20.0	57	19.1		
	NR	0	-	0	-	0	-	3	25.0	0	-	3	1.0		
Média		3.1		3.1		3.1		2.3		3.0					
SD		0.23		0.58		0.50		1.36		0.65					

O grupo que mais contribuiu para este resultado foi o grupo G0 (Não respondeu) com 94.7% de respostas no nível 3 (A- de acordo), seguido do grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) com 75.0%, grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) com 73.3% e, por último, os grupos G1 (Lecciona sem acompanhamento) e G4 (Não lecciona) com 69.1% e 58.6%, respectivamente.

O grupo G4 é também aquele que mais respostas registou no nível 2 (D- em desacordo) com 21.4%, uma percentagem significativamente superior à dos restantes grupos que apresentam valores percentuais de 7.9% o grupo G1 e 6.7% o grupo G2. Os grupos G0 e G3 não registam qualquer frequência neste nível de resposta pelo que a sua percentagem é 0%.

A média obtida no grupo G3, embora seja significativamente mais baixa (2.3), acontece pelo facto de 25% dos sujeitos não ter respondido à questão colocada.

Os índices de dispersão apontam no sentido de uma elevada concordância entre os elementos dos grupos G1 e G2, com valores de Sd (Desvio Padrão) iguais a 0.58, 0.50, respectivamente; existindo uma total concordância no grupo G0 com Sd=0.23.

Relativamente ao grupo G4, os valores de Sd apontam para uma moderada concordância e no grupo G3, regista-se uma baixa concordância (Sd=1.36) devido ao aspecto assinalado anteriormente.

Quadro nº27 – Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Indispensabilidade do professor*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 8	CD	0	-	1	0.7	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
	D	0	-	5	3.3	3	6.7	0	-	9	12.9	17	5.7		
	A	10	52.6	73	48.0	21	46.7	5	41.7	27	38.6	136	45.6	3.4	0.65
	CA	9	47.4	72	47.4	21	46.7	7	58.3	34	48.6	143	48.0		
	NR	0	-	1	0.7	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
Item 18	CD	2	10.5	37	24.3	19	42.2	7	58.3	11	15.7	76	25.5		
	D	16	82.4	76	50.0	17	37.8	3	25.0	31	44.3	143	48.0		
	A	1	5.3	28	18.4	7	15.6	2	16.7	19	27.1	57	19.1	2.0	0.86
	CA	0	-	10	6.6	2	4.4	0	-	7	10.0	19	6.4		
	NR	0	-	1	0.7	0	-	0	-	2	2.8	3	1.0		
Item 23	CD	1	5.3	25	16.5	9	20.0	7	58.3	11	15.7	53	17.8		
	D	16	84.2	87	57.2	25	55.6	3	25.0	40	57.1	171	57.4		
	A	2	10.5	35	23.0	10	22.2	1	8.3	13	18.6	61	20.5	2.1	0.75
	CA	0	-	2	1.3	1	2.2	0	-	5	7.1	8	2.7		
	NR	0	-	3	2.0	0	-	1	8.3	1	1.4	5	1.7		
TOTAL	CD	3	5.3	63	13.8	28	20.7	14	38.9	22	10.5	130	14.5		
	D	32	56.1	168	36.8	45	33.3	6	16.7	80	38.1	331	37.0		
	A	13	22.8	136	29.8	38	28.1	8	22.2	59	28.1	254	28.4	2.5	0.53
	CA	9	15.8	84	18.4	24	17.8	7	19.4	46	21.9	170	19.0		
	NR	0	-	5	1.1	0	-	1	2.8	3	1.4	9	1.0		
Média		2.5		2.5		2.4		2.2		2.6					
Sd		0.26		0.54		0.52		0.39		0.55					

Quanto à categoria *Indispensabilidade do professor*, as médias obtidas em cada um dos grupos são próximas, 2.6 no grupo G4 (Não lecciona), 2.5 nos grupos G0 (Não respondeu) e G1 (Lecciona sem acompanhamento); seguidos do grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) com a média de 2.4 e por último o

grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) com a média mais baixa de 2.2.

Quando analisamos, as médias globais registadas em cada um dos itens, verificamos que estas apresentam uma grande variabilidade, já que a média mais expressiva é de 3.4 no item 8, *Na E.F. a intervenção do professor não pode ser dispensada pois cabe-lhe organizar e escolher as situações e materiais mais úteis em cada momento*, e a menos expressiva é de 2.0 no item 18, *A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de E.F." tem como consequência o descomprometimento, inevitável, dos professores em relação a esta área curricular.*

Pela análise do quadro nº27 verificamos, ainda, que a nível global os grupos G0, G1, G2 e G4, apresentam os valores percentuais mais elevados no nível 2 (D- em desacordo) com 56.1%, 36.8%, 33.3% e 38.1%, respectivamente; à excepção do grupo G3 cujos valores mais representativos ocorrem no nível 1 (CD- completamente em desacordo) com 38.9% de respostas.

Podemos constatar, igualmente, que os segundos valores mais expressivos pertencem ao nível 3 (A- de acordo), sendo o grupo G1 aquele que manifesta um valor mais alto com 29.8%, seguido dos grupos G2 e G4 com 28.1% e dos grupos G1 e G3 com 22.8% e 22.2%.

Relativamente aos valores obtidos na medida de dispersão em cada um dos grupos, observamos que existe uma alta concordância entre os sujeitos, especialmente nos grupos G0 e G3, com 0.26 e 0.39, seguidos dos grupos G1, G2 e G4 com 0.54, 0.52 e 0.55, respectivamente.

Quando analisamos a forma como cada grupo respondeu em cada um dos itens que fazem parte desta categoria, podemos verificar que no item 8, *Na E.F. a intervenção*

do professor não pode ser dispensada pois cabe-lhe organizar e escolher as situações e materiais mais úteis em cada momento, os valores percentuais mais expressivos ocorrem no nível 3 (A- de acordo) nos grupos G0 (Não respondeu) e G1 (Lecciona sem acompanhamento) e no nível 4 (CA- completamente de acordo) nos grupos G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) e G4 (Não lecciona). Os valores obtidos no grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) nestes dois níveis de resposta são iguais (46.7%).

No item 18, *A substituição dos professores por monitores ou «especialistas de E.F.»tem como consequência o descomprometimento, inevitável dos professores em relação a esta área curricular*, os valores percentuais mais expressivos ocorrem no nível 2 (D- em desacordo) nos grupos G0, G1 e G4 e no nível 1 (CD- completamente em desacordo) nos grupos que leccionam com acompanhamento (G2 e G3).

Quanto ao item 23, *A substituição dos professores por monitores ou «especialistas de E.F.» tem como consequência que o aluno perca a referência da imagem do seu professor numa área tão importante para si*, os valores percentuais mais elevados ocorrem no nível 2 (D) à excepção do grupo G3, onde esses valores pertencem ao nível 1 (CD), com 58.3% de respostas.

Neste item, o grupo G0 é aquele que apresenta as percentagens mais elevadas no nível 2 (D) com 84.2%, seguido dos grupos G1, G4 e G2 com 57.2%, 57.1% e 55.6%, enquanto o grupo 3 apresenta apenas 25.0% de respostas neste nível.

A análise destes dados sugere que existe a crença de que a intervenção do professor na leccionação desta área é importante, no entanto não vêm a sua substituição por um monitor ou «especialista» como algo que poderá contribuir para o seu próprio

descomprometimento em relação a esta área, ou possa levar a que os seus alunos percam a referência da imagem do seu professor.

No que concerne a esta última questão (item nº23), existe um conjunto significativo de sujeitos [20.5% respondeu assinalando o nível 3 (A- de acordo) e 2.7% o nível 4 (AC- completamente de acordo)], que se manifesta em concordância com a afirmação. Ou seja, acreditam que a substituição do professor do 1º CEB por um especialista, conduzirá a um possível afastamento do aluno em relação ao seu professor.

Quadro Nº28 – Dimensão "Prática do Professor"- categoria *Relevância Curricular*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 27	CD	16	84.2	126	82.9	40	88.9	9	75.0	50	71.4	241	80.9		
	D	3	15.8	24	15.8	5	11.1	3	25.0	19	27.1	54	18.1		
	A	0	-	1	0.7	0	-	0	-	1	1.4	2	0.7	1.2	0.44
	CA	0	-	1	0.7	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
Item 29	CD	2	10.5	29	19.1	9	20.0	1	8.3	8	11.4	49	16.4		
	D	9	47.4	69	45.4	27	60.0	6	50.0	30	42.9	141	47.3		
	A	8	42.1	48	31.6	9	20.0	4	33.3	25	35.7	94	31.5	2.2	0.79
	CA	0	-	6	3.9	0	-	1	8.3	6	8.6	13	4.4		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	1	1.4	1	0.3		
Total	CD	18	47.4	155	51.0	49	54.4	10	41.7	58	41.4	290	48.7		
	D	12	31.6	93	30.6	32	35.6	9	37.5	49	35.0	195	32.7		
	A	8	21.0	49	16.1	9	10.0	4	16.7	26	18.6	96	16.1	1.7	0.50
	CA	0	-	7	2.3	0	-	1	4.2	6	4.3	14	2.3		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	1	0.7	1	0.2		
Média		1.7		1.7		1.6		1.8		1.8					
Sd		0.42		0.50		0.37		0.54		0.54					

Na categoria *Relevância curricular*, quadro nº28, podemos verificar que globalmente o número de respostas mais representativo ocorre no nível 1 (CD- completamente em desacordo) com 48.7 % e no nível 2 (D- em desacordo) com 32.7%,

sendo o grupo G1 e G2 aqueles que registaram os valores mais elevados de respostas no nível 1 (CD- completamente em desacordo) com 51.0% e 54.4% e os grupos G2, G3 e G4 aqueles que registaram os valores mais expressivos no nível 2 (D- em desacordo) com 35.6%, 37.5% e 35.0%..

Este facto que contribuiu para que as médias obtidas em cada um dos grupos apresentassem valores muito baixos, já que variam entre 1.8 no grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) e G4 (Não Lecciona) e 1.6 no grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB).

Os valores de dispersão (Desvio Padrão) são muito semelhantes, variando entre 0.37, no grupo G2, e 0.54 no grupo G3, valores esses que indicam uma alta concordância de respostas entre os sujeitos dos diferentes grupos.

Podemos verificar, ainda, que a média global de respostas ocorrida nos dois itens que constituem esta categoria são significativamente diferentes. O item 27, *A E.F. é uma pura perda de tempo no contexto escolar*, registou a média de 1.2, valor que decorre da grande maioria dos inquiridos (80.9%) mostrar a sua completa discordância com a afirmação e 18.1% manifestam a sua discordância. No item 29, *A E.F. é importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1º ciclo*, a média registada é de 2.2 e resulta de uma maior dispersão de respostas, onde 47.3% dos sujeitos responderam discordar da afirmação (sendo o grupo G2 aquele que apresenta o valor mais expressivo de respostas neste nível, com 60.0%), 31.5% manifestaram concordância (sendo o grupo G0 aquele que regista o número de respostas mais elevado neste nível com 42.1%) e 16.4% discordaram totalmente (os grupos que mais contribuem para este resultado é o grupo G2 com 20.0 e o grupo G1 com 19.1%).

Os dados registados nesta categoria parecem demonstrar que a maioria dos docentes [48.7% do total de respostas ocorre no nível 1 (CD- completamente em desacordo) e 32.7% no nível 2 (D- em desacordo)], entende a E.F. como não sendo uma perda de tempo e que, pelo menos, é tão importante como as restantes áreas curriculares.

Embora, relativamente à importância da E.F. comparativamente às restantes áreas programáticas, exista um conjunto significativo de sujeitos que parecem querer remeter a E.F. para um papel secundário, na medida em que 31.5% estão de acordo com a afirmação transcrita no item 29 e 4.4% em total acordo com essa afirmação.

Quanto à categoria *Adequação do programa* (quadro nº29), mais uma vez as médias registadas por cada um dos grupos são muito próximas, sendo os grupos G0 (Não respondeu) e G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) aqueles que obtiveram o valor médio mais elevado com 3.2 e o grupo G4 (Não lecciona) aquele que registou o valor médio mais baixo com 2.9.

Quadro nº29 – Dimensão "Prática do Professor" - categoria *Adequação do programa*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	total	%	X	Sd
Item 28	CD	1	5.3	4	2.6	0	-	1	8.3	8	11.4	14	4.7		
	D	1	5.3	31	20.4	15	33.3	0	-	13	18.6	60	20.1		
	A	11	57.9	67	44.1	15	33.3	7	58.3	27	38.6	127	42.6	3.0	0.85
	CA	6	31.6	50	32.9	15	33.3	4	33.3	22	31.4	97	32.6		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
Média		3.2		3.1		3.0		3.2		2.9					
Sd		0.76		0.80		0.83		0.83		0.98					

Os valores obtidos na medida de dispersão, revelam a existência de uma moderada concordância entre os sujeitos de cada um dos grupos, na medida em que os valores registados variam entre 0.76 e 0.98

Na leitura do quadro nº29, podemos ainda constatar que a maioria dos sujeitos manifesta concordância com o facto de o programa de E.E.F.M. não se encontrar adequado à realidade das escolas do 1º CEB [42.6% assinalaram o nível 3 (A- de acordo) e 32.6% o nível 4 (CA- completamente de)], sendo os grupos G0 (Não respondeu) e G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) aqueles que apresentam a percentagem mais elevada no conjunto destes dois níveis de concordância com 89.5% e 91.6%, seguidos dos grupos G1 (Lecciona sem acompanhamento), G4 (Não lecciona) com 77.0% e 70.0% e, por último, o grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) com 66.6%, uma vez que é ele aquele que regista valores mais altos no conjunto dos dois níveis de discordância.

3.1.1.3- Dimensão Didáctica

Passaremos agora a apresentar os dados obtidos nas 5 categorias pertencentes à Dimensão "Didáctica": *Metodologia* (quadro nº30), *Exploração de materiais* (quadro nº31), *Conteúdos* (quadro nº32), *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal* (quadro nº33) e *Rendimento dos alunos* (quadro nº34), em cada um dos grupos.

Na categoria *Metodologia*, quadro nº30, as médias de cada um dos grupos são próximas já que variam entre 3.0 pertencente ao grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) e 3.3 pertencente ao grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB), os restantes grupos possuem o mesmo

valor de média com 3.2, associada a uma elevada concordância entre os sujeitos dos diferentes grupos.

Quadro nº30 – Dimensão "Didáctica" - categoria *Metodologia*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 4	CD	0	-	1	0.7	0	-	0	-	0	-	1	0.3		
	D	0	-	0	-	0	-	0	-	2	2.8	2	0.7		
	A	17	89.5	78	51.3	22	48.9	9	75.0	44	62.9	170	57.0	3.4	0.56
	CA	2	10.5	73	48.0	23	51.1	3	25.0	23	32.9	124	41.6		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	1	1.4	1	0.3		
Item 7	CD	0	-	2	1.3	1	2.2	0	-	0	-	3	1.0		
	D	0	-	13	8.6	3	6.7	5	41.7	9	12.9	30	10.1		
	A	7	36.8	80	52.6	24	53.3	4	33.3	32	45.7	147	49.3	3.3	0.68
	CA	12	63.2	57	37.5	17	37.8	3	25.0	29	41.4	118	39.6		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
Item 10	CD	0	-	3	2.0	0	-	0	-	0	-	3	1.0		
	D	0	-	28	18.4	8	17.8	0	-	7	10.0	43	14.4		
	A	17	89.5	80	52.6	31	68.9	10	83.3	44	62.9	182	61.1	3.0	0.69
	CA	2	10.5	40	26.3	6	13.3	1	8.3	19	27.1	68	22.8		
	NR		-	1	0.7	0	-	1	8.3	0	-	2	0.7		
Item 12	CD	0	-	1	0.7	0	-	0	-	1	1.4	2	0.7		
	D	0	-	10	6.6	2	4.4	1	8.3	4	5.7	17	5.7		
	A	14	73.7	104	68.4	26	57.8	9	75.0	49	70.0	202	67.8	3.2	0.61
	CA	5	26.3	35	23.0	17	37.8	2	16.7	16	22.9	75	25.2		
	NR	0	-	2	1.3	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
Item 15	CD	0	-	6	3.9	0	-	0	-	2	2.9	8	2.7		
	D	8	42.1	13	8.6	5	11.1	3	25.0	19	27.1	48	16.1		
	A	9	47.4	103	67.8	28	62.2	7	58.3	40	57.1	187	62.8	2.9	0.73
	CA	2	10.5	29	19.1	12	26.7	1	8.3	8	11.4	52	17.4		
	NR	0	-	1	0.7	0	-	1	8.3	1	1.4	3	1.0		
Item 17	CD	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
	D	0	-	5	3.3	1	2.2	0	-	4	5.7	10	3.3		
	A	8	42.1	72	47.4	24	53.3	9	75.0	36	51.4	149	50.0	3.4	0.62
	CA	11	57.9	75	49.3	19	42.2	3	25.0	29	41.4	137	46.0		
	NR	0	-	0	-	1	2.2	0	-	1	1.4	2	0.7		
TOTAL	CD	0	-	13	1.4	1	0.4	0	-	3	0.7	17	0.9		
	D	8	7.0	69	7.6	19	7.0	9	12.5	45	10.7	150	8.4		
	A	72	63.2	517	56.7	155	57.4	48	66.7	245	58.3	1037	58.0	3.2	0.37
	CA	34	29.8	309	33.8	94	34.8	13	18.0	124	29.5	574	32.1		
	NR	0	-	4	0.4	1	0.4	2	2.8	3	0.7	10	0.6		
Média		3.2		3.2		3.3		3.0		3.2					
Sd		0.19		0.39		0.36		0.39		0.35					

Relativamente às médias obtidas em cada um dos itens, verificamos que é o item 4, *A EF. Integra uma diversidade de actividades que se distinguem pelo tipo de desenvolvimento que provocam. Cada uma dessas actividades tem interesse pelo que despertam e também pelo que complementam*, e o item 17, *A E.F. estimula o trabalho de grupo*, aqueles que registam o valor médio mais alto com 3.4; enquanto o item 15, *A E.F. estimula o trabalho individual*, regista o valor mais baixo com 2.9.

Os dados revelam, também, que a nível global em cada um dos grupos e em cada item, os valores mais expressivos de respostas ocorrem no nível 3 (A- de acordo), sendo o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) e o grupo G0 (Não respondeu), aqueles que apresentam os valores mais elevados, com 66.7% e 63.2%; seguidos do grupo G4 (Não lecciona), com 58.3%, o grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB), com 57.4% e por fim o grupo G1 (Lecciona sem acompanhamento), com 56.7%.

O segundo valor mais expressivo de respostas ocorre no nível 4 (CA- completamente de acordo), sendo o grupo G2 aquele que apresenta o valor mais alto com 34.8% e o grupo G1 com 33.8%; o grupo G3 apresenta o valor percentual mais baixo com 18.0% e os grupos G0 e G4 registaram valores próximos entre si, de 29.8% e 29.5%, respectivamente.

Na análise da forma como cada grupo respondeu em cada um dos itens, observamos que no item 7, *A E.F. liberta as energias dos alunos para que possam estar mais atentos nas outras disciplinas*, contrariamente ao que acontece nos restantes grupos, o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) apresenta os seus valores mais expressivos no nível 2 (D- em desacordo) com 41.7%, embora os

níveis 3 (A- de acordo) e 4 (CA- completamente de acordo) representem a maioria dos sujeitos que pertencem a este grupo (58.3%).

Também no item 10, *Boas aulas de E.F. devem proporcionar muito tempo de prática das actividades físicas, num ambiente lúdico, mantendo os alunos empenhados nas tarefas*, o grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) apresenta o seu segundo valor percentual mais elevado no nível 2 (D- em desacordo) com 17.8%, no entanto próximo do valor registado no nível 4 (CA- completamente de acordo) com 13.3%. Nos restantes grupos o segundo valor mais representativo ocorre no nível 4 (CA).

No item 15, *A E.F. estimula o trabalho individual*, os grupos G0 (Não respondeu), G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) e G4 (Não lecciona) apresentam o seu segundo valor percentual mais elevado de respostas no nível 2 (D), sendo o grupo G0 aquele que regista um valor superior com 42.1%, seguido do grupo G4 com 27.1% e o grupo G3 com 25.0%.

De referir ainda que no item 17, *A E.F. estimula o trabalho de grupo*, os grupos G0 e G1 (Lecciona sem acompanhamento) registam os seus valores percentuais mais elevados no nível 4 (CA) com 57.9% e 49.3%.

Pela análise que realizámos, poderemos dizer que:

- A maioria destes docentes, admitem que a E.F. integra uma diversidade de actividades e experiências motoras que contribuem para um determinado desenvolvimento, bem como para a libertação de energias dos alunos para que estes possam estar mais atentos às restantes áreas curriculares (salvaguardando, necessariamente, os sujeitos do grupo G3 no item nº7);

- Os docentes pertencentes ao nosso estudo acreditam, igualmente que as aulas de E.F. devem proporcionar a prática de actividades físicas diversificadas e num ambiente lúdico, mas sem prejuízo do tempo necessário de aprendizagem;

- Contudo, no que refere ao contributo da E.F. no trabalho individual e de grupo, constatamos que os professores se encontram divididos, embora a maioria seja de opinião que existe uma relação positiva entre a E.F. e participação dos alunos na realização de trabalhos quer individuais, como de grupo.

Quadro nº31 – Dimensão "Didáctica" - categoria *Exploração de materiais*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 2	CD	3	15.8	6	3.9	6	13.3	1	8.3	5	7.1	21	7.0		
	D	2	10.5	43	28.3	14	31.1	4	33.3	21	30.0	84	28.2		
	A	14	73.7	94	61.8	22	48.9	5	41.7	39	55.7	174	58.4	2.5	0.81
	CA	0	-	5	3.3	1	2.2	0	-	3	4.3	9	3.0		
	NR	0	-	4	2.6	2	4.4	2	16.7	2	2.8	10	3.4		
Média		2.6		2.6		2.3		2.0		2.5					
Sd		0.77		0.74		0.90		1.13		0.81					

Relativamente à categoria *Exploração de materiais*, que corresponde ao item 2 do nosso questionário, *A E.F. no 1º Ciclo baseia-se na exploração dos materiais globalmente utilizados nas actividades físicas*, os diferentes grupos apresentam médias que variam entre 2.0 no grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista), e 2.6 nos grupos G0 (Não respondeu) e G1 (Lecciona sem acompanhamento), sendo estes dois grupos os que apresentam os valores mais representativos de respostas no nível 3 (A- de acordo) com 73.7% e 61.8%, respectivamente.

De referir ainda que existe entre os sujeitos dos vários grupos baixos níveis de concordância, na medida em que os valores de Sd (Desvio Padrão) variam entre 1.13 no grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista), e 0.77, no grupo G0 (Não respondeu)

A categoria *Conteúdos*, correspondente ao item 26, *Nas aulas de E.F. os alunos devem aprender a praticar os desportos preferidos*, apresenta uma situação semelhante à descrita na categoria anterior. Todos os grupos, para além de apresentarem valores próximos, os seus valores mais expressivos ocorrem no nível 3 (A- de acordo), seguido do nível 2 (D- em desacordo), pelo que os seus valores médios se situam entre 2.4, pertencente ao grupo 3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista); e 2.7, pertencente ao grupo 1 (Lecciona sem acompanhamento).

Quadro nº32– Dimensão "Didáctica" - categoria *Conteúdos*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 26	CD	0	-	5	3.3	2	4.4	0	-	0	-	7	2.3		
	D	8	42.1	54	35.5	19	42.2	7	58.3	23	32.9	111	37.2		
	A	10	52.6	79	52.0	22	48.9	5	41.7	42	60.0	158	53.0	2.7	0.65
	CA	1	5.3	14	9.2	2	4.4	0	-	5	7.1	22	7.4		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
Média		2.6		2.7		2.5		2.4		2.7					
SD		0.60		0.69		0.66		0.51		0.63					

Verificamos, igualmente, que se regista uma alta concordância de respostas entre os sujeitos de cada um dos grupos. No entanto, o facto de os segundos valores mais representativos pertencem ao nível 2 (D- em desacordo), leva-nos a pensar que esta

questão não é tão consentânea quanto se poderia pensar, sendo os grupos G0 (Não respondeu), G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) e G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) aqueles onde se registam valores percentuais mais elevados neste nível de resposta.

Quadro nº33 – Dimensão "Didáctica" - categoria *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 14	Cd	0	-	5	3.3	1	2.2	0	-	1	1.4	7	2.3		
	D	2	10.5	21	13.8	3	6.7	0	-	8	11.4	34	11.4		
	A	17	89.5	110	72.4	35	77.8	6	50.0	51	72.9	219	73.5	2.8	0.77
	CA	0	-	12	7.9	6	13.3	1	8.3	8	11.4	27	9.1		
	NR	0	-	4	2.6	0	-	5	41.7	2	2.8	11	3.7		
Item 16	CD	1	5.3	4	2.6	0	-	0	-	1	1.4	6	2.0		
	D	4	21.1	22	14.5	4	8.9	0	-	11	15.7	41	13.8		
	A	6	31.6	80	52.6	24	53.3	6	50.0	43	61.4	159	53.4	3.1	0.79
	CA	8	42.1	43	28.3	17	37.8	6	50.0	14	20.0	88	29.5		
	NR	0	-	3	2.0	0	-	0	-	1	1.4	4	1.3		
Item 22	CD	0	-	1	0.7	0	-	0	-	0		1	0.3		
	D	0	-	5	3.3	0	-	2	16.7	9	12.9	16	5.4		
	A	16	84.2	99	65.1	32	71.1	5	41.7	46	65.7	198	66.4	3.2	0.60
	CA	3	15.8	46	30.3	13	28.9	4	33.3	15	21.4	81	27.2		
	NR	0		1	0.7	0	-	1	8.3	0		2	0.7		
TOTAL	CD	1	1.8	10	2.2	1	0.7	0	-	2	1.0	14	1.6		
	D	6	10.5	48	10.5	7	5.2	2	5.5	28	13.3	91	10.2		
	A	39	68.4	289	63.4	91	67.4	17	47.2	140	66.7	576	64.4	3.0	0.50
	CA	11	19.3	101	22.1	36	26.7	11	30.6	37	17.6	196	21.9		
	NR	0	-	8	1.8	0	-	6	16.7	3	1.4	17	1.9		
Média		3.1		3.0		3.2		2.8		3.0					
Sd		0.40		0.50		0.34		0.78		0.52					

Na categoria *Aprendizagens significativas e satisfação pessoal* (quadro nº33), o grupo que apresenta a média mais alta é o grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) com 3.2; os grupos G1 (Lecciona sem acompanhamento) e G4 (Não lecciona) apresentam a média de 3.0, o grupo G0 (Não respondeu) de 3.1 e o

grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) o valor mais baixo, com 2.8. É igualmente este grupo (G3) aquele que apresenta índices de dispersão mais elevados, com 0.78.

Relativamente à forma como os docentes responderam em cada um dos itens, constatamos que, globalmente, o nível que registou o maior número de respostas foi o nível 3 (A- de acordo) com 64.4%, seguido do nível 4 (CA) com 21.9%. Contudo, no item 14, *As aulas de E.F. devem ser significativas para o aluno, correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a um curto prazo*, esta tendência não se verifica e o segundo nível de respostas mais representativo é o nível 2 (D- em desacordo) com 11.4% contra os 9.1% do nível 4 (CA- completamente de acordo).

Pelos dados registados nesta categoria, poderemos dizer que os professores do 1º CEB, pertencentes ao nosso estudo, acreditam que as aulas de E.F. devem ser significativas, correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal dos alunos e devem integrar situações de vertigem e de risco (desde que sejam asseguradas as condições de segurança), para além de contribuírem para o desenvolvimento da sua imaginação e da capacidade de pensar e de agir.

No que concerne à categoria *Rendimento dos alunos*, correspondente ao item 5, *A E.F. favorece o rendimento escolar global dos alunos*, o grupo que apresenta o valor médio mais baixo é o grupo G4 (Não lecciona) com 3.2, seguido dos grupos G0 (Não respondeu), G1 (Lecciona sem acompanhamento) e G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) com 3.3 e o grupo G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) com a média de 3.4.

Quadro nº34 – Dimensão "Didáctica" - categoria *Rendimento dos alunos*: Frequências, percentagens, médias e desvio padrão

		Grupo 0 n= 19		Grupo 1 n= 152		Grupo 2 n= 45		Grupo 3 n= 12		Grupo 4 n= 70					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%	X	Sd
Item 5	CD	0	-	2	1.3	0	-	0	-	0	-	2	0.7		
	D	0	-	7	4.6	2	4.4	0	-	11	15.7	20	6.7		
	A	14	73.7	80	52.6	23	51,1	9	75.0	36	51.4	162	54.4	3.3	0.62
	CA	5	26.3	63	41.4	20	44.4	3	25.0	23	32.9	114	38.2		
	NR	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-		
Média		3.3		3.3		3.4		3.3		3.2					
SD		0.45		0.63		0.58		0.45		0.68					

O nível de resposta que obteve maior número de registos foi o nível 3 (A- de acordo) com 54.4% do total de respostas, sendo os grupos G0 (Não respondeu) e G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) os que apresentam um valor percentual mais elevado, com 73.7% e 75.0%. Os grupos G1 (Lecciona sem acompanhamento) e G2 (Lecciona com acompanhamento de um colega do 1º CEB) apresentam os valores percentuais mais elevados no nível 4 (CA- completamente de acordo), com 41.4% e 44.4%, seguidos do grupo G4 (Não lecciona) com 32.9%. É igualmente o grupo G4 quem apresenta o registo mais elevado de respostas no nível 2 (D- em desacordo), com 15.7%.

Quanto aos valores de dispersão, poderemos salientar que existe uma moderada concordância entre os sujeitos de cada um dos grupos com Sd (Desvio Padrão) a variar entre 0.45 e 0.68, sendo o grupo G4 aquele onde se verifica uma menor concordância entre os seus elementos.

3.2- Poder Discriminativo dos itens do questionário de crenças

No nosso estudo determinámos, ainda, o poder discriminativo de cada um dos itens a partir das percentagens, para uma análise mais detalhada da distribuição das respostas dos sujeitos.

Sendo assim, o poder discriminativo dos itens do nosso questionário foi calculado a partir das percentagens de escolha dos sujeitos, tendo sido, também, calculada a percentagem total de discordância e de concordância que designámos de *Total de discordância* (1+2) e *Total de concordância* (3+4).

Como se pode observar pelo quadro nº35, as respostas dos sujeitos centram-se, essencialmente, no nível 3 (A- de acordo com a declaração) e os valores percentuais de *Total Concordância* variam entre 53.4% (valor mínimo que ocorre no item 25, *A E.F. contribui para o conhecimento do património cultural e histórico incentivando a sua defesa e enriquecimento*) e 99.0% (valor máximo que ocorre nos itens 1, *A E.F. favorece o crescimento e desenvolvimento dos alunos* e 20, *A E.F. promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e desenvolve hábitos de uma vida activa*); à excepção dos itens 18, *A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de Educação Física" tem como consequência o descomprometimento, inevitável, dos professores em relação a esta área curricular*; 23, *A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de Educação Física" tem como consequência que o aluno perca a referência da imagem do seu professor numa área tão importante para si*; 27, *A E.F. é um apura perda de tempo no contexto escolar*; e 29, *A E.F. é importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1º Ciclo*, cujos valores mais expressivos de respostas ocorrem no nível 2 (D- em

desacordo com a declaração) para o item 18, 23 e 29 e no nível 1 (DC- em total desacordo com a declaração) para o item 27.

Quadro nº35 – Percentagem de escolha de cada alternativa de resposta para os itens do questionário de crenças

Itens	1	2	1+2	3	4	3+4	omissões
1	7.0	-------	7.0	23.5	75.5	99.0	0.3
2	7.0	28.2	35.2	58.4	3.0	61.4	3.4
3	1.0	1.3	2.3	34.6	63.1	97.7	-------
4	0.3	0.7	1.0	57.0	41.6	98.6	0.3
5	0.7	6.7	7.4	54.4	38.3	92.7	-------
6	-------	4.0	4.0	63.1	32.9	96.0	-------
7	1.0	10.1	11.1	49.3	39.6	88.9	-------
8	0.3	5.7	6.0	45.6	48.0	93.6	0.3
9	0.7	10.1	10.8	69.1	19.1	88.2	1.0
10	1.0	14.4	15.4	61.1	22.8	83.9	0.7
11	0.7	7.7	8.4	63.1	27.9	90.0	0.7
12	0.7	5.7	6.4	67.8	25.2	93.0	0.7
13	2.0	19.1	21.1	68.8	9.4	78.2	0.7
14	2.3	11.4	13.3	73.5	9.1	82.6	3.7
15	2.7	16.1	18.8	62.8	17.4	80.2	1.0
16	2.0	13.8	15.8	53.4	29.5	82.9	1.3
17	-------	3.4	3.4	50.0	46.0	96.0	0.7
18	25.5	48.0	73.5	19.1	6.4	25.5	1.0
19	0.7	6.4	7.1	70.1	21.8	91.9	1.0
20	0.3	-------	0.3	54.0	45.0	99.0	0.7
21	0.7	6.0	6.7	64.8	28.2	93.0	0.3
22	0.3	5.4	5.7	66.4	27.2	93.6	0.7
23	17.8	57.4	75.2	20.5	2.7	23.2	1.7
24	1.3	4.0	5.3	57.0	36.9	93.9	0.7
25	5.4	39.3	44.7	49.7	3.7	53.4	2.0
26	2.3	37.2	39.5	53.0	7.4	60.4	-------
27	80.9	18.1	99.0	0.7	0.3	1.0	-------
28	4.7	20.1	24.8	42.6	32.6	75.2	-------
29	16.4	47.3	63.7	31.5	4.4	35.9	0.3

(1- Completamente em desacordo; 1- Em desacordo; 1+2- Total de discordância; 3- De acordo; 4Completamente de acordo; 3+4- Total de concordância)

No item 1, *A E.F. favorece o crescimento e desenvolvimento dos alunos*; 3, *A E.F. desenvolve a saúde das crianças*; e 8 *Na E.F. a intervenção do professor não pode*

ser dispensada pois cabe-lhe organizar e escolher as situações e materiais mais úteis em cada momento, os valores percentuais mais representativos ocorrem no nível 4 (CA- completamente de acordo).

De realçar, igualmente, o facto de nos itens 2, *A E.F. no 1º ciclo baseia-se na exploração de materiais globalmente utilizados nas actividades físicas*; 13, *A E.F. favorece a construção, pela comunidade, de uma imagem positiva da escola*; 14, *As aulas de E.F. devem ser significativas para o alunos correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo*; 25, *a E.F. contribui para o conhecimento do património cultural e histórico incentivando a sua defesa e enriquecimento*; e 26, *Nas aulas de E.F. os alunos devem aprender a praticar os desportos preferidos*, os segundos valores mais expressivos ocorrem no segundo nível de resposta (D- em desacordo com a declaração).

Apesar das pequenas nuances verificadas, poderemos, no entanto, dizer que relativamente às declarações constantes no nosso instrumento de medida existe uma opinião partilhada pelos sujeitos ou estes responderam segundo o que é socialmente desejável.

3.3- Análise Factorial

Para evidenciar a estrutura das crenças dos professores pertencentes a este estudo, foram utilizados dois métodos: a análise factorial exploratória de componentes principais com o método de rotação de Varimax e o coeficiente de *alpha* de Cronbach.

Na análise factorial, foram apenas considerados os itens que apresentavam um grau de saturação maior ou igual a 0.30, critério usualmente utilizados em estudos no domínio das ciências sociais e humanas.

Assim, foram extraídos 3 factores que explicam 35.3% da variância total, (quadro nº36). O factor 1 (F1), foi interpretado como factor "Programa" e explica 19.2% do total de variância dos resultados e apresenta um *alpha* (α) de 0.80; o factor 2 (F2), interpretado como "Didáctica", apresenta um α igual a 0.57 e explica 10.45% da variância total; e, por último, o factor 3 (F3) foi interpretado como "Leccionação", explica 5.67% do total de variância e apresenta um α de 0.64. Contudo, se no factor F2, for retirado o item 28 (um dos itens introduzidos ao questionário original de Sousa **(1998)** e que apresenta um grau de saturação de -239, o valor de *alpha* sobe para 0.66.

No entanto, os resultados obtidos podem ser considerados satisfatórios, na medida em que os valores de *alpha* são próximos de 0.70 ou superiores.

Quadro nº36- Estrutura factorial das crenças

F 1 "Programa" (19.2%)	
21- A E. F. incentiva o desenvolvimento de atitudes responsáveis para com as pessoas e todos os seres vivos, no sentido de se criar o gosto pela vida, pela conservação, defesa e enriquecimento da natureza.	**.671**
4-A E. F. integra uma diversidade de actividades que se distinguem pelo tipo de desenvolvimento que provocam. Cada uma dessas actividades tem interesse pelo que despertam e também pelo que complementam.	**.642**
19- A E. F. estimula um código de conduta baseado em atitudes cívicas.	**.642**
5- A E. F. favorece o rendimento escolar global dos alunos.	**.639**
22- A E. F. desenvolve a imaginação e a capacidade de pensar e de agir.	**.611**
17- A E. F. estimula o trabalho de grupo.	**.593**
1- A E. F. favorece o crescimento e desenvolvimento dos alunos.	**.589**
20- A E. F. promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e desenvolve hábitos de uma vida activa.	**.579**
27- A E. F. é uma pura perda de tempo no contexto curricular.	**-.562**
9- A E. F. favorece o bom comportamento (disciplina) escolar.	**.535**

6- O fundamental da E. F. nesta fase de desenvolvimento é desencadear um processo que vise o domínio das competências básicas que preparem e garantam as aprendizagens futuras.	**.457**
3- A E. F. desenvolve a saúde das crianças.	**.454**
16- Nas aulas de E. F. as situações de vertigem, associadas ao risco (saltos, quedas, voltas, patinar, etc.) devem ser propostas desde que se garantam as condições de segurança.	**.447**
8- Na E. F. a intervenção do professor não pode ser dispensada pois cabe-lhe organizar e escolher as situações e materiais mais úteis em cada momento.	**.427**
12- A diversidade das experiências motoras é um princípio que se deve verificar em todas as aulas de E. F. sem prejuízo do tempo necessário à aprendizagem de cada uma delas	**.420**
24- A E. F. promove a formação de bons desportistas (respeitar os outros, trabalho em conjunto, ser educado, ...).	**.404**
29- A E. F. é tão importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1º Ciclo (Língua Portuguesa, Estudos do Meio, Matemática, ...).	**-.296**
F 2 "Didáctica" (10.45%)	
14- As aulas de E. F. devem ser significativas para o aluno correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo.	**.649**
10- Boas aulas de E. F. devem proporcionar muito tempo de prática das actividades físicas, num ambiente lúdico, mantendo os alunos empenhados nas tarefas.	**.590**
13- A E. F. favorece a construção, pela comunidade, de uma imagem positiva da escola.	**.550**
11- A E. F. favorece a construção, pelo aluno, de uma imagem positiva da escola.	**.481**
7- E. F. liberta as energias dos alunos para que possam estar mais atentos nas outras disciplinas.	**.452**
15- A E. F. estimula o trabalho individual.	**.389**
26- Nas aulas de E. F. os alunos devem aprender a praticar os desportos preferidos.	**.386**
2- A E. F. no 1º Ciclo baseia-se na exploração dos materiais globalmente utilizados nas actividades físicas.	**.372**
25- A E. F. contribui para o conhecimento do património cultural e histórico incentivando a sua defesa e enriquecimento.	**.371**
28- O programa de E.E.F.M. encontra-se inadequado à realidade nacional das nossas escolas	**-.239**
F 3 " Leccionação" (5.67%;)	
18- A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de E. F." tem como consequência o descomprometimento, inevitável, dos professores em relação a esta área curricular.	**.790**
23- A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de E. F." tem como consequência que o aluno perca a referência da imagem do seu professor numa área tão importante para si.	**.748**

Como podemos observar no quadro nº36, o factor 1, *Programa*, é aquele que apresenta maior poder explicativo (19.2%) e é constituído por 17 itens que representam

os pressupostos, as finalidades, os objectivos, as matérias e os conteúdos do programa de E.E.F.M.

O item mais saturado neste factor é o item 21, *A E. F. incentiva o desenvolvimento de atitudes responsáveis para com as pessoas e todos os seres vivos, no sentido de se criar o gosto pela vida, pela conservação, defesa e enriquecimento da natureza*, item esse que se encontra relacionado com as finalidades da E. F. que integram o programa de E.E.F.M.. De salientar, ainda, o facto do item 27, *A E. F. é uma pura perda de tempo no contexto curricular*, ser saturado negativamente, podendo estar relacionado com a negação ou recusa da E.F. como algo acessório ao programa do 1º ciclo.

O item 29, *A E. F. é tão importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1º Ciclo (Língua Portuguesa, Estudos do Meio, Matemática, ...)*, embora não apresente um grau de saturação maior ou igual a 0.30, o valor que apresenta está muito próximo, pelo que foi considerado no nosso estudo. É também um item saturado negativamente, podendo querer significar que os professores pertencentes ao nosso estudo não valorizam de igual forma a E. F. como as restantes áreas curriculares.

O factor 2, *Didáctica*, é o segundo factor mais explicativo (explica 10.45% da variância total dos resultados) e compreende 10 itens.

As crenças representadas por este factor parecem estar relacionadas com questões didáctico-metodológicas da intervenção do professor. Porém, entendemos que o item 15, *A E. F. estimula o trabalho individual*, e o item 25, *A E. F. contribui para o conhecimento do património cultural e histórico incentivando a sua defesa e enriquecimento*, parecem estar mais relacionadas com o factor F1.

O item mais saturado deste factor é o item 14, *As aulas de E. F. devem ser significativas para o aluno correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo.*

O factor 3, *Leccionação*, explica 5.67% da variância total dos resultados e é constituído, unicamente, por dois itens, o item 18, *A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de E. F." tem como consequência o descomprometimento, inevitável, dos professores em relação a esta área curricular*, e o item 23, *A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de E. F." tem como consequência que o aluno perca a referência da imagem do seu professor numa área tão importante para si*, que se encontram relacionados com o problema da responsabilidade da leccionação desta área no 1º ciclo e cujos graus de saturação se encontram muito próximos.

Apesar da estrutura factorial do nosso estudo não se encontrar consentânea com as 3 dimensões propostas por Sousa **(1996)**, tal facto deve-se ao autor ter utilizado uma técnica diferente - o Método dos Juizes.

3.4- Análise de variância (ANOVA)

Com a finalidade de se observar a existência de diferenças em função das variáveis independentes (tempo de serviço e grau de autonomia na leccionação) foi realizada análises de variância (ANOVA) unifactoriais com o teste *post hoc* de Sheffé e para um estudo mais preciso dessas mesmas diferenças.

Quadro nº37- Análise da Variância dos 3 factores extraídos na análise factorial em função do tempo de serviço

Factores de diferenciação	Graus de Liberdade	F	P
F1 "Programa"	5	2.10	0.065
F2 "Didáctica"	5	0.55	0.739
F3 "leccionação"	5	1.69	0.137

Pela análise do quadro nº37, podemos verificar que não existem diferenças significativas entre os vários factores, relativamente ao tempo de serviço. Poderemos, no entanto, destacar o facto que no factor 1, *Programa*, o valor de significância ser muito próximo de 0.05, valor acordado para o nosso estudo.

Quadro nº38- Análise da Variância dos 3 factores extraídos na análise factorial em função do grau de autonomia na leccionação

Factores de diferenciação	Graus de Liberdade	F	P	Sheffé
F1 "Programa"	4	0.99	0.415	
F2 "Didáctica"	4	3.98	0.004	3<(0;1;2;4)
F3 "leccionação"	4	3.41	0.10	3<4

No quadro nº38, verificamos que existem diferenças significativas entre os vários grupos, no factor 2, *Didáctica*.

Relativamente ao factor 2, *Didáctica*, as diferenças encontradas residem entre o grupo 3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) e os restantes grupos.

Quadro nº39- Análise da Variância das 3 Dimensões de Sousa (1996) em função do tempo de serviço

Factores de diferenciação	Graus de Liberdade	F	P
Cultural	5	0.846	0.518
Prática	5	1.18	0.320
Didáctica	5	1.28	0.274

Tal como aconteceu em relação aos factores extraídos pela análise factorial, também aqui não existem diferenças significativas entre os diferente grupos, nas várias dimensões.

Quadro nº40- Análise da Variância das 3 Dimensões em função do grau de autonomia na leccionação

Factores de diferenciação	Graus de Liberdade	F	P
Cultural	4	0.789	0.534
Prática	4	2.11	0.079
Didáctica	4	2.44	0.047

Existem diferenças significativas entre os vários grupos, ao nível da dimensão *Didáctica*. Podemos, no entanto observar que o valor de *p* na Dimensão *Prática* aproxima-se do nível de significância acordado.

Pelos dados obtidos na Análise da Variância, poderemos concluir que apenas na Dimensão *Didáctica* e no Factor *Didáctica*, se verificam diferenças significativas, em função da variável *Grau de Autonomia na Leccionação*.

4- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procederemos à discussão dos resultados obtidos no nosso trabalho, à luz dos objectivos de estudo e das hipóteses formuladas, recorrendo, sempre que possível, a outros estudos realizados neste âmbito.

Relativamente aos resultados obtidos ao nível dos parâmetros de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão), podemos verificar que no que diz respeito à variável *Tempo de Serviço* e *Grau de Autonomia na Leccionação*, as médias globais apresentadas em cada um dos grupos e em cada uma das dimensões, são muito próximas entre si, existindo uma alta concordância dos sujeitos nas dimensões "Sócio-Cultural" e "Didáctica", enquanto que na Dimensão "Prática do Professor" se regista uma total concordância; à excepção dos indivíduos pertencentes ao grupo G0 (Não responderam) na variável *Grau de Autonomia na Leccionação*, que revelam uma total concordância nas três dimensões de estudo.

Estes resultados deixam antever uma certa consistência ao nível das crenças dos professores do 1º CEB, pertencentes ao nosso estudo, independentemente do grupo a que pertencem.

Também Sousa **(1996)** constatou que as crenças entre os vários grupos (grupo de controlo, intermédio e experimental) são idênticas ao nível do seu grau de aceitação, facto que, segundo o autor, poderá estar relacionado com a pertença a uma mesma cultura profissional.

Parece-nos, portanto, que a experiência profissional, bem como o facto de leccionarem ou não esta área curricular, não é uma questão fundamental na diferenciação das crenças educativas.

Situação essa que poderá entendia como resultado das limitações contextuais existente as escolas do 1º ciclo pertencentes ao Centro da Área Educativa de Viseu, uma vez que a sua grande maioria possui um quadro de limitações para a prática das actividades físicas e desportivas muito semelhante e que poderá conduzir os professores a possuírem um conjunto de crenças idênticas em relação à E.F.

Quanto à forma como cada grupo respondeu em cada uma das categorias da Dimensão "Cultural", podemos constatar o seguinte:

a)- Na categoria *Desenvolvimento dos alunos e da saúde*, as médias em cada um dos grupos constituintes da variável *Tempo de Serviço* e *Grau de Autonomia na Leccionação*, indicam uma grande aceitação (3.6) e uma alta concordância dos professores em considerarem a E.F. como uma área que favorece a saúde, o crescimento e o desenvolvimento global dos alunos, na medida em que os valores do desvio padrão variam entre 0.32 e 0.55 .

Estes resultados são também corroborados no estudo de Sousa **(1996)** com os professores pertencentes ao grupo experimental e intermédio.

No seu estudo Figueiredo **(1996)** constatou que a grande maioria dos sujeitos (99.1%), defendia a E.F. como sendo uma área importante para o desenvolvimento global da criança.

Rocha **(1998)**, num estudo realizado em 25 escolas de Lisboa e Vale do Tejo, com 128 professores, verificou que 39.1% dos inquiridos quando questionados sobre os resultados que podem ser atingidos com a utilização regular da E.F., referiram aquisições específicas da E.F e 24.2% referiram outros aspectos que se relacionam com questões do âmbito geral do ensino, sendo os professores com mais tempo de serviço

(mais de 21 anos) aqueles que revelam um conhecimento menos concreto das finalidades, objectivos e efeitos da leccionação da E.F..

b)- Na categoria *Imagem positiva da escola*, o valor médio global obtido em cada um dos grupos, nas duas variáveis de estudo, são igualmente muito próximos. Contudo, os valores registados nesta categoria, pelos diferentes grupos, são indicadores de uma moderada aceitação dessas crenças (os valores variam entre 2.9 e 3.1, na variável *Tempo de Serviço* e 2.8 e 3.1 na variável *Grau de Autonomia na Leccionação*) apesar do grande grau de variabilidade que apresentam, na medida em que existe uma maior dispersão nas respostas do sujeitos, principalmente nos grupo D (com 15 a 20 anos de serviço), G2 (Lecciona com o acompanhamento de um colega do 1º CEB) e G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista).

Apesar de existir uma alta concordância entre os sujeitos dos 3 grupos, Sousa **(1996)** constatou ainda que houve um decréscimo ao nível da aceitação desta crença do primeiro momento para o segundo momento de observação e que o grupo de controlo registou, apenas, uma moderada aceitação.

Estes dados parecem indicar que os professores do 1º ciclo crêem que a E.F. contribui para a construção de uma imagem positiva da escola por parte dos alunos bem como da comunidade, apesar do valor registado no item referente à construção de uma imagem positiva da escola por parte da comunidade (item nº13) apresentar a média mais baixa, com 2.8.

Pelo facto de existir uma diferença relativa aos valores registados nos dois itens que constituem esta categoria (item 11 com 3.2 e item 13 com 2.8), leva-nos a crer que os professores pertencentes a este estudo valorizam mais a imagem que os seus alunos

constróem da escola, do que a imagem que a comunidade possa construir dela, talvez por terem a percepção que a própria comunidade não possui uma representação positiva e concreta da importância da E.F. neste ciclo de ensino.

c)- Na categoria *Relação com os outros e com a natureza*, as médias obtidas nos diferentes grupos e nas duas variáveis de estudo, são mais uma vez próximas e variam entre 3.0 e 3.2. Os grupos que apresentam os valores médios globais mais baixos são o grupo C (com 11 a 15 anos de serviço) e o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista).

Existe, igualmente, uma alta concordância entre os sujeitos dos vários grupos pertencentes o nosso estudo, pelo que poderemos inferir, estes docentes partilham a crença que a E.F. estimula um código de condutas cívicas correctas, atitudes responsáveis, um bom relacionamento com os outros e promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e hábitos de vida activa. Tal como acontece no grupo experimental e de controlo, no estudo de Sousa **(1996)**.

Contudo, no item nº25, *A E.F. contribui para o conhecimento do património cultural e histórico, incentivando a sua defesa e enriquecimento*, verifica-se um menor consenso entre os vários sujeitos dos vários grupos e nas duas variáveis de estudo, na medida em que apresentam valores próximos da discordância; ou seja, a sua média global é de 2.5.

Rocha **(1998)** chama-nos à atenção para o facto de a maioria dos professores entenderem a E.F. como uma área periférica ou acessória que tem como objectivo ajudar a socializar, integrar, a disciplinar e/ou descarregar energia, facto que parece ser corroborado pelos docentes pertencentes ao nosso estudo.

Na Dimensão "Prática do professor" podemos verificar o seguinte:

a)- Na categoria *Programa*, a maioria dos sujeitos encontra-se de acordo com a crença que a E.F. contribui para o desenvolvimento de competências básicas que garantem e preparam aprendizagens futuras. Existe, portanto, uma posição favorável que se manifesta numa alta concordância.

O mesmo acontece com o grupo experimental e intermédio do estudo realizado por Sousa **(1996)** que revelaram um quase total acordo e o grupo de controlo uma total concordância.

Contudo, Rocha **(1998)** verificou que cerca de 70 % dos inquiridos atribuiu à E.F. finalidades que não são exclusivas da E.F. mas pertença de todas as matérias curriculares, como são o equilíbrio emocional, a socialização e integração do aluno, a disciplina e o cumprimento de regras e normas.

Nesta linha de pensamento poderemos pensar que este item foi mal interpretado pelos indivíduos pertencentes ao nosso estudo e que as suas respostas vão de encontro às opiniões manifestadas pelos sujeitos inquiridos nos estudo de Rocha **(1998)**. Ou seja, é possível que, também no nosso estudo, o entendimentos dos docentes do 1º Ciclo do que são as competências básicas da E.F. vá de encontro ao que foi expresso pelos sujeitos pertencentes ao estudo do autor referido anteriormente e que se traduz na ideia de que a E.F. tem como papel principal a aquisição de comportamentos adequados à integração social do aluno na escola ou ainda como responsável pelo "descarregar de energias", constituindo-se como facilitadora de outras aprendizagens.

b)- Na categoria *Disciplina/ordem*, poderemos dizer que de uma forma global os professores apresentam uma moderada aceitação e alta concordância de que a

E.F. favorece o bom comportamento escolar. Resultados igualmente partilhados por Sousa **(1998)**, no seu grupo experimental e intermédio. A este propósito o autor refere que a prioridade dada pelo professor do 1º ciclo é sem dúvida a manutenção dos alunos felizes, ocupados e ordeiros.

Contudo, na variável *Grau de Autonomia na Leccionação*, o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) apresenta uma média expressivamente mais baixa (2.3) e muito próxima da discordância, bem como uma elevada dispersão (1.36), comparativamente aos restantes grupos. Esta situação poderá estar relacionada com um possível afastamento que os professores possam manifestar em relação à responsabilidade de leccionar esta área curricular, na medida em que se encontram a ser coadjuvados por um especialista. Um outro dado que também contribuiu para este valor, reside no facto de 25% dos inquiridos não ter respondido à questão.

Na variável *Tempo de Serviço*, é o grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) aquele que apresenta o grau de aceitação mais elevado (3.3), tal como acontece com o grupo experimental no estudo de Sousa **(1996)**.

c)- Na categoria *Indispensabilidade do professor*, os docentes numa alta concordância, manifestam-se pouco favoráveis à crença de que a sua substituição por monitores ou "especialistas de Educação Física" conduz ao seu consequente descomprometimento em relação a esta área e à perda da sua imagem com o professor, por parte do aluno, embora entendam que a sua intervenção não pode ser dispensada. Também a insegurança provocada pelas limitações quer ao nível da formação, dos espaços e materiais, leva a que estes docentes sejam defensores da sua própria substituição.

Segundo Sousa **(1996)** existe uma relação directa entre a importância que os alunos atribuem à E.F. e o tipo de envolvimento pessoal do seu professor.

Branco **(1994)** refere no seu estudo que 93.5% dos professores inquiridos considera a sua formação na área da E.F. insuficiente, pelo que se sentem inseguros para assumirem a responsabilidade da leccionação.

Resultados igualmente corroborados por Brás, Moreira, Rocha e Santos **(1992)** e Gonçalves **(1992)**.

Contudo, na variável *Tempo de serviço*, é o grupo de professores com menos tempo de serviço (menor experiência profissional – Grupo A) aquele que apresenta os valores mais baixos e na variável *Grau de Autonomia na Leccionação*, é o grupo que lecciona com o acompanhamento de um especialista (grupo G3).

Os resultados parecem indicar que os professores com menor experiência profissional e os professores que são coadjuvados na leccionação desta área, possuem opiniões relacionadas com a substituição do professor não tão concordantes quanto as dos restantes grupos. Ou seja, são professores que por motivo do seu percurso profissional ser ainda muito curto ou por terem sido já substituídos por especialistas e se sentirem mais seguros e confiantes nessa situação, manifestam-se não tão favoráveis à crença relacionada com a intervenção do próprio professor na leccionação da E.F..

No estudo realizado por Figueiredo **(1996)**, os professores quando questionados acerca da responsabilidade na leccionação, 7.9% defendem que essa responsabilidade cabe ao professor do 1º Ciclo; 41.4% atribui a responsabilidade da leccionação ao professor do 1º ciclo, desde que coadjuvado por um especialista e a maioria dos inquiridos (50.7%) foi de opinião que esta área curricular deverá ser da responsabilidade de um especialista.

Neste estudo, constatamos ainda que são os professores mais experientes aqueles que menos defendem a autonomia na leccionação e também a diminuição da importância curricular desta área. Ou seja, parece existir uma relação directa entre o tempo de serviço, a desresponsabilização na leccionação e a importância curricular atribuída à E.F., neste ciclo de ensino.

d)- Na categoria *Relevância curricular*, numa alta concordância, os professores são unânimes em considerar que a E.F. não é uma pura perda de tempo, resultados igualmente alcançados por Sousa **(1996)**, onde o seu grupo experimental obteve a unanimidade, o grupo intermédio uma alta concordância e o grupo de controlo revelou uma total concordância.

No que se refere à importância da E.F. comparativamente às restantes áreas do programa, item n.º 29- *A E.F. é importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1º Ciclo*, parece existir um conjunto expressivo de sujeitos que se manifesta de forma a "empurrar" a E.F. para um papel secundário, especialmente nos grupos de indivíduos com menos de 15 anos de serviço, bem como no grupo dos professores que leccionam com o acompanhamento de um especialista (G3), ou no grupo dos que não leccionam (G4) ou, ainda, dos que não responderam (G0) à questão relativa à leccionação e grau de autonomia em que lecciona.

São professores que acreditam na importância E.F., embora não entendam esta área curricular tão importante quanto as restantes, daí justificar-se o facto de não leccionarem ou leccionarem em coadjuvação com um especialista, caso seja de facto num regime de coadjuvação e não de pura substituição, como sabemos ser o caso mais usual.

No estudo realizado por Rocha **(1998)** a maioria dos inquiridos dão maior relevância na sua actividade docente ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, enquanto no estudo de Figueiredo **(1996)**, 80.4% dos inquiridos refere a E.F. como uma área curricular e obrigatória e apenas 19.6%, refere que a E.F. é uma área de complemento curricular e por tal deverá ser facultativa.

Segundo Rocha **(1998)** as competências específicas da área da E.F. são subvalorizadas para a maioria dos professores deste ciclo de ensino, talvez por estes considerarem que os aspectos relativos à "aprendizagem de condutas motoras apropriadas, controlo corporal e a criação e indução de hábitos e estilos de vida activos e saudáveis" não necessitam de serem alvo de uma intervenção educativa e sistemática na escola já que podem ser adquiridos de forma espontânea.

e)- Na categoria *Adequação do programa*, os professores apresentam uma modera concordância e moderada aceitação quanto à crença de que o programa não se encontra adequado à realidade das escolas.

O grupo A e C (até 5 anos de serviço e dos 11 aos 15 anos), na variável *Tempo de Serviço*, e os grupos G0 (Não respondeu) e G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista), são aqueles que apresentam uma crença mais consistente.

Os primeiros porque quando terminam a sua formação inicial e entram nas escolas deparam-se com uma realidade para a qual não foram preparados, os segundos embora se encontrem na chamada fase de experimentação, é também nesta fase que, normalmente, começam a encontrar estabilidade profissional após terem tido contacto com numerosas escolas de diversas tipologias e áreas geográficas, permitindo-lhes ter uma visão mais real do estado em que estas se encontram.

Por outro lado, é o grupo com mais tempo de serviço (grupo E- com mais de 21 anos de serviço), aquele que apresenta maior discordância com a afirmação implícita nesta categoria, talvez pelo facto de poderem comparar as condições que existiam no início da sua carreira e as condições que existem nos nossos dias, que apesar de não serem as ideais de certeza serão um pouco melhores.

No que diz respeito à variável *Grau de autonomia na leccionação*, é o grupo de professores que não lecciona (G4) aquele que apresenta a média mais baixa, podendo querer justificar o facto de não leccionarem com as limitações relacionadas com os espaço e materiais.

No que diz respeito às "condições" das escolas, segundo o estudo de Figueiredo **(1996)**, a maioria das escolas da Área Educativa de Viseu não possui condições para a abordagem da E.F., pois 59% das escolas integradas no seu estudo referiram que possuem algum espaço para a prática da E.F. e dessas só 16.5% possui um espaço coberto que possa isolar das chuvas.

Para Rocha **(1998)**, a falta de instalações e de condições apropriadas são os factores que mais influenciam o desagrado manifestado pelos professores em relação às aulas de E.F., salientando que para alguns destes professores a responsabilidade é dos seus superiores e das estruturas hierárquicas que os coordena já que não os incentiva e nem lhes fornecem os meios indispensáveis (instalações, equipamentos, formação e incentivos à prática regular).

Para além do factor espaço para a prática, existe igualmente uma outra preocupação relacionada com os vários níveis de ensino que muitos destes professores estão sujeitos, já que a maioria lecciona dois ou mais anos de escolaridade dentro da mesma sala de aula e em condições muito precárias.

Na Dimensão "Didáctica", os resultados obtidos em cada um dos grupos e categorias sugerem o seguinte:

a)- Na categoria *Metodologia*, observa-se que existe uma elevada concordância (Sd varia entre 0.19 e 0.43) e uma moderada aceitação (3.0 a 3.3) por parte dos sujeitos relativamente às crenças de que a E.F. integra uma diversidade de actividades, liberta energias para que os alunos possam estar mais atentos às restantes disciplinas, as aulas devem proporcionar muito tempo de prática aos alunos e em ambiente lúdico, a diversidade das experiências motoras deve ser um princípio que se deve verificar em todas as aulas, a E.F. estimula o trabalho individual e de grupo.

Resultados que poderão querer dizer que embora os sujeitos sejam concordantes no que diz respeito às crenças implícitas nesta categoria, têm igualmente consciência de que as limitações existentes nas escolas não permitem que possam ser levados a cabo os princípios metodológicos implícitos no programa de Expressão e Educação Física e Motora.

No entanto, na variável *Grau de Autonomia na Leccionação*, o grupo G3, (Lecciona com o acompanhamento de um especialista), apresenta valores percentuais substancialmente elevados no nível 2 (D- em desacordo), no item 7 - *A E.F. liberta energias dos alunos para que possam estar mais atentos nas outras disciplinas*, pelo que poderemos inferir que os professores que se encontram a ser coadjuvados por um especialista na leccionação das aulas de E.F. podem apresentar uma percepção mais concreta dos objectivos preconizados pela E.F. do que os restantes grupos.

Rocha **(1998)** salienta que para a maioria dos entrevistados no seu estudo, a E.F. constituía uma *actividade de segundo plano*, na medida em que servia unicamente como

forma de proporcionar o "bem estar dos alunos e criar condições adequadas para o ensino aprendizagem das matérias escolares que exigem mais atenção e dedicação".

Relativamente aos resultados obtidos por Sousa **(1996)** verificamos, que nesta categoria, o grupo experimental e de controlo estão parcialmente de acordo e o grupo intermédio manifesta uma total concordância.

b)- Na categoria *Exploração de materiais*, os valores obtidos, em cada um dos grupos e nas duas variáveis de estudo, são elucidativos da existência de um conjunto expressivo de professores que manifestam uma baixa aceitação e moderada concordância com a crença de que a E.F. no 1º ciclo deve basear-se na utilização de materiais que são globalmente utilizados nas actividades físicas, talvez por acreditarem que as condições que as suas escolas oferecem para a prática das actividades físicas e desportivas não permita a utilização desse mesmo material.

No estudo realizado por Sousa **(1996)**, os resultados obtidos são substancialmente diferentes já que os sujeitos registaram uma grande aceitação com alta ou total concordância com esta categoria.

Relativamente aos dados do nosso estudo, verificamos ainda que são os grupos com mais tempo de serviço (grupo D e E), o grupo que lecciona com o acompanhamento de um colega do 1º CEB (grupo G2) e que lecciona com acompanhamento de um especialista (grupo G3), aqueles que apresentam as médias mais baixas.

Rocha **(1998)** salienta que a leccionação de actividades físicas no 1º CEB não decorre das condições materiais existentes nas escolas, mas das opções educativas do professor e que, tal como referimos anteriormente, a maioria destes docentes colocam,

unicamente, o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática no centro das suas preocupações.

c)- Na categoria *Conteúdos*, os professores apresentam numa moderada concordância e encontram-se parcialmente de acordo com a crença de que nas aulas de E.F. os alunos devem aprender a praticar os seus desportos preferidos.

Estes resultados vêm evidenciar de forma significativa que existe um desconhecimento preocupante por parte dos professores em relação aos conteúdos do programa de E.E.F.M..

Rocha **(1998)** refere que para os professores que constituíram o seu estudo, as competências enumeradas no programa de E.F. no 1º ciclo parecem não constituir aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, já que quando questionados sobre o tipo de conteúdos que abordavam referiam *os jogos*, mas sem considerarem os jogos que pertenciam ao programa.

No nosso estudo, são essencialmente os grupos B (com 6 a 10 anos de serviço) e o grupo G3 (Lecciona com acompanhamento de um especialista) aqueles que possuem uma posição mais discordante (com 2.4 de média).

No estudo de Figueiredo **(1996)**, 41.6% dos professores afirmam não possuir conhecimentos suficientes para cumprirem o programa de E.F., 54.7% com conhecimentos suficientes para abordar apenas alguns dos objectivos do programa e só 3.7% afirmaram possuir formação adequada para cumprir o programa.

Rocha **(1998)** salienta que de uma maneira geral "os professores desconhecem o programa e não são capazes de identificar os conteúdos mais relevantes e que lhe conferem especificidade" (p.155).

Os sujeitos pertencentes ao grupo experimental do estudo de Sousa **(1996)**, numa alta concordância, manifestaram um grau de aceitação superior aos sujeitos do nosso estudo, embora os valores tenham baixado, do primeiro para o segundo momento de observação (3.5 para 3.3).

d)- Na categoria *Aprendizagens significativas*, os professores, de uma forma geral, possuem a crença de que as aulas de E.F. devem ser significativas, correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal; devem possuir situações de vertigem desde que sejam acautelados os riscos e que se garantam condições de segurança, para além de contribuírem para o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de pensar e agir do aluno.

Porém, o item n.º 14 – *As aulas de E.F. devem ser significativas para o aluno correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo*, apresenta um valor médio mais baixo em relação aos restantes e que poderá estar relacionado com o facto de os sujeitos, provavelmente, não terem interpretado convenientemente o significado deste item e tenham respondido de forma pouco consciente.

Os sujeitos pertencentes ao estudo de Sousa **(1996)** manifestaram total concordância no grupo intermédio e de controlo e elevada concordância no grupo experimental.

e)- Relativamente à influência da E.F. no rendimento escolar dos alunos, verificamos que existe uma alta concordância e moderada aceitação quanto à crença implícita nesta categoria, tal como acontece no grupo experimental de Sousa **(1996)**. No

entanto, podemos constatar ainda que são os professores do grupo D (com 16 a 20 anos de serviço) e, os professores que leccionam com o acompanhamento de um colega do 1º ciclo (G2), aqueles que apresentam as médias mais elevadas, levando-nos a inferir que estes dados possam traduzir uma maior preocupação com um trabalho interdisciplinar.

De se referir, igualmente, que os professores que não leccionam são aqueles que apresentam os valores médios mais baixos, talvez por não poderem ter dados de comparação entre a prática da E.F. e o rendimento global dos alunos.

Quanto aos resultados obtidos a partir do Poder Discriminativo, Análise Factorial e Análise da Variância, foi possível constatar o seguinte:

- o poder discriminativo evidenciou a existência de uma opinião partilhada pelos sujeitos, já que as respostas concentraram-se, essencialmente, no nível de concordância, à excepção dos itens relativos à substituição dos professores por monitores ou especialistas e do item relativo à relevância da E.F. comparativamente às restantes áreas do programa do 1º Ciclo, onde as respostas se centraram no nível de discordância. Pelo que poderemos dizer que o poder discriminativo não se revela totalmente satisfatório para alguns itens.

- na avaliação da consistência interna do questionário de crenças, através da Análise Factorial, verificámos que esta não se mostrou totalmente consentânea com a estrutura original proposta por Sousa **(1996)**, uma vez que os métodos utilizados foram diferenciados. Os resultados obtidos foram, no entanto, satisfatórios na medida em que os valores de *alpha* são próximos ou superiores a 0.70.

- a Análise da Variância mostrou-nos, ainda, que não existem diferenças significativas entre os vários grupos, na variável *Tempo de Serviço*, nas três dimensões de estudo e nos três factores da estrutura factorial. Na variável *Grau de Autonomia na Leccionação*, existem diferenças significativas quer na Dimensão "Didáctica", como no Factor 2- "Didáctica".

Estes resultados parecem evidenciar que, apesar de existirem diferenças ao nível da constituição das Dimensões propostas por Sousa **(1996)** e dos Factores extraídos na Análise Factorial, a variável *Tempo de Serviço* não constitui condição essencial para a diferenciação ao nível das crenças dos professores do 1º ciclo, relativamente à Educação Física. O mesmo parece ocorrer no que diz respeito à variável *Grau de Autonomia na Leccionação*, à excepção da Dimensão e Factor "Didáctica", cujos as crenças implícitas nos respectivos itens parecem estar relacionadas com questões didáctico-metodológicas da intervenção do professor.

III- PARTE

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1- CONCLUSÕES

O objectivo deste trabalho consistiu em determinar o tipo de crenças que os professores do 1° CEB possuíam face à Educação Física e de que forma essas crenças condicionavam ou não a leccionação desta área curricular. Para isso, depois da análise da problemática da E.F. neste ciclo de ensino e da clarificação do conceito de crença, realizámos um trabalho empírico de natureza transversal, comparando grupos de indivíduos com diferentes graus de experiência profissional e de autonomia na leccionação da área de E.F., tendo como referencial as dimensões e categorias propostas por Sousa **(1996)**.

Assim, globalmente poderemos afirmar que os resultados do nosso estudo não confirmam as hipóteses formuladas. Ou seja, as crenças dos professores em relação à Educação Física não decorrem da sua experiência profissional e também não variam em função do grau de autonomia na leccionação. Por outro lado, não foi igualmente possível confirmar em que medida as suas crenças condicionam as suas práticas.

Porém, é possível realizar uma caracterização dos professores pertencentes a este estudo quanto ao tipo de crenças que apresentam, inseridas nas diferentes dimensões de estudo.

Assim, relativamente à Dimensão "Sócio-Cultural" e nas duas variáveis de estudo (*Tempo de Serviço e Grau de Autonomia na Leccionação*) poderemos concluir que os professores do 1° CEB, pertencentes à nossa amostra, possuem a crença de que a E.F. contribui para o desenvolvimento dos alunos e da saúde, para a construção de uma imagem positiva da escola e, é promotora de uma relação positiva dos alunos com os outros e com a natureza.

Verificamos, igualmente, que estes docentes valorizam mais a imagem que o aluno possa construir da escola do que a imagem que a comunidade possa vir a ter da mesma e que existe um conjunto significativo de professores que não partilha da crença de que a E.F. contribui para o conhecimento e defesa do património cultural e histórico.

Na Dimensão "Prática do Professor", nas duas variáveis de estudo, a maioria dos sujeitos crê que a Educação Física contribui para o desenvolvimento de competências básicas que garantem e preparam aprendizagens futuras e favorece o bom comportamento escolar. São unânimes em a considerar uma área de relevância curricular, embora considerem, de uma forma geral, o programa inadequado à realidade das escolas.

No que diz respeito à categoria *Indispensabilidade do Professor*, pertencente a esta Dimensão, embora reconheçam que ao professor cabe a responsabilidade de seleccionar e organizar as situações e materiais; quando se coloca o problema da sua substituição por monitores ou especialistas de Educação Física, estes docentes não acreditam que a sua substituição possa levar ao seu descomprometimento relativamente a esta área curricular ou que os seus alunos possam vir perder a referência da imagem do seu professor, principalmente, os professores que possuem menos tempo de serviço, bem como aqueles que leccionam com acompanhamento de um especialista.

Na Dimensão "Didáctica", igualmente nas duas variáveis do estudo, os professores pertencentes à nossa amostra são unânimes em considerarem que a E.F. deve integrar uma diversidade de actividades e experiências motoras, que estimule para o trabalho individual e de grupo, proporcionando muito tempo de prática em ambiente lúdico. Consideram,

também, que a E.F. liberta as energias dos alunos para que possam estar mais atentos nas outras disciplinas.

Para estes docentes, nas aulas de E.F. devem ser explorados os materiais usualmente utilizados nas actividades físicas, os alunos devem aprender a praticar os seus desportos preferidos e as aulas devem caracterizar-se por serem significativas e correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal, contemplando situações de vertigem desde que sejam asseguradas condições de segurança.

Para além disso, acreditam que a Educação Física contribui para o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de pensar e de agir do aluno, favorecendo o seu rendimento escolar global.

Contudo, existem algumas situações pontuais de alguma discordância e que passamos a referir:

- Relativamente ao contributo da E.F. na estimulação do trabalho individual, são os professores com menos de 10 anos de serviço, os que leccionam com acompanhamento de um especialista, os que não leccionam e os que não responderam à questão sobre o tipo de autonomia em que leccionavam, aqueles que manifestam maior discordância. Ou seja, não concordam com este tipo de relação;

- Quanto à contribuição da E.F. na libertação de energias dos alunos para que estes possam estar mais atentos nas restantes disciplinas, são os professores que leccionam com acompanhamento de um especialista, aqueles que manifestam uma grande discordância.

O poder discriminativo não se apresentou totalmente satisfatório, revelando a existência uma opinião partilhada pelos sujeitos pertencentes ao nosso estudo.

Os resultados da análise factorial, podem ser considerados aceitáveis, embora não se tenha revelado totalmente consentânea com a estrutura original.

Por outro lado, na análise da variância, apenas, se verificaram diferenças significativas na variável *Grau de Autonomia na Leccionação*, na Dimensão "Didáctica" e Factor 2, igualmente interpretado como Didáctica.

2- RECOMENDAÇÕES

O nosso estudo centrou-se essencialmente na determinação do tipo de crenças que os professores têm sobre a Educação Física e o tipo de relação existente entre essa crenças e a suas práticas, resultando assim numa pequena contribuição para uma melhor compreensão deste fenómeno que é a inexistência desta área nas escolas do 1° Ciclo do Ensino Básico.

Do nosso estudo ressalta a ideia do quanto é complexo o sistema de crenças dos professores e a forma como estas condicionam a sua intervenção educativa, pelo que pensamos que outros enfoques devem ser estudados.

Assim, passaremos em seguida a lançar algumas pistas para reflexão neste domínio e que poderão servir como ponto de partida para futuros estudos:

a)- Estudar que tipo de crenças os professores são portadores para a formação inicial e se estas se mantêm inalteradas ao longo desse período.

Sabemos que o professor quando chega às escolas de formação inicial são já portadores de um determinado conjunto de crenças que foram formulando ao longo do seu percurso de vida.

Sendo assim, de que forma esses professores em formação estruturam as suas crenças em função de um novo contexto?

Será que as crenças que são portadores se ajustam em função da nova realidade, ou passa a existir uma situação de conflito?

b)- Que tipo de evolução sofre as suas crenças ao longo da sua carreira profissional.

Na linha do pensamento anterior, pretende-se analisar o tipo de consistência das crenças dos professores desde o momento que abandona a escola onde recebeu formação e durante as diferentes fases da sua vida profissional. Ou seja, de que modo as crenças dos professores se modificam à medida que o seu percurso profissional avança e que tipo de crenças ele apresenta à medida que os contextos sociais se vão modificando e as suas expectativas se vão alterando.

C)- Relação entre atitude e crenças.

Pretende-se conhecer o tipo de relação que se pode estabelecer entre um dado conjunto de crenças e as atitudes dos professores face a determinados contextos educativos, nomeadamente na sua relação com os alunos, na sua intervenção pedagógica, etc..

d)- Relação entre crenças e eficácia de ensino.

Neste âmbito, o objectivo fundamental prende-se com o conhecimento das crenças dos professores que possam condicionar ou não o sucesso dos aluno e como podem estas ser promotoras de alterações significativas e positivas ao nível das expectativas de sucesso dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ALCANTARA, J.(1994). *Como Educar as Atitudes*. Lisboa. Edições Técnicas. Plátano Editora.

BELCHIOR, M. C. (1994). Níveis de Pensamento Geométrico e Atitudes Face à Geometria e ao seu Ensino em Futuros Professores. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor*. Universidade do Minho-Braga. Braga.

BELLACK, A.; KLIEBARS, H.; SMITH, F. (1966). *The Language of the Classroom*. Columbia University Press, New York.

BENTO, J. (1988). Uma Educação para a Saúde e a Fruição da Vida. *Actas das Jornadas Científicas de Desporto Saúde e Bem-Estar*. Porto. FCDEF.

BENTO, J. (1991). As Funções da Educação Física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, Vol. VIII, N. °45, 101-107.

BIRD T. and ANDERSON L. M. (1995). How tree Prospectiv Teachers Construed Tree Cases of Teaching. *Teaching & Teacher Education*, N°4, 479-499.

BOM. L., et al. (1990). A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, Vol. VI, N.° 35, I-XII.

BOM, L., et al. (1992). *A Educação Física no 1° Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. DGEBS, Ministério da Educação.

BORKO, H.; CONE, R.; RUSSO, N. And SHAVELSON, R. (1979). Teachers' Decision Making. In Peterson, P. & Walberg (Eds): *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, 136- 161 . Berkeley, Mccutcham.

BOTELHO GOMES, P. (1991). Da Educação Física e do Desporto no 1° Ciclo de Ensino. *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva – Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*. Vol. 1, 235 – 248.

BOTELHO GOMES, P. (1992). A Situação da Educação Física no 1º Ciclo de Ensino em Portugal e o Papel da FCDEF na Reciclagem de Professores. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 65-72.

BRANCO, P. J. (1994). O Município e o Desporto – Contributo para a Definição de um Modelo Integrado de Desenvolvimento Desportivo, Centrado na Autarquia e Dirigido a Crianças e Jovens em Idade Escolar. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre.* F.C.D.E.F.- Universidade do Porto. Porto.

BRÁS, J., (s/d). *Significado e Implicações da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Oeiras. Município de Oeiras-DESAS/Educação.

BRÁS, P.; MOREIRA, M.; SANTOS, F.; RIBEIRO, A.; ROCHA, L. (1992). A Educação Física no 1º Ciclo – O que Pensam os Professores Sujeitos a um Programa de Formação Contínua. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Nº5/6, 37-45.

BRICKHOUSE, N.W. (s/d). Teachers' Beliefs About the Nature of Science and their Relationship to Classroom Pratice. *Journal of Teacher Education*, Nº3, (41), 53-62.

CALDERHEAD. J. (1988). Conceptualización e Investigación del Conocimiento Profesional de los Profesores. In VILLAR ANGULO, L. M.: *Conocimiento, Creecias y Teorías de los Profesores*, 21-38. Didactica y Pedagogia. Alcoy. Editorial Marfil.

CARDOSO, A. P. (1992). As Atitudes dos Professores e a Inovação Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Nº1, Ano XXVI, 85-89.

CARREIRO DA COSTA, F., et al. (1996). Caracterização da Educação Física como Projecto Educativo. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, Vol. V, N.º 25, 13-17.

CARREIRO DA COSTA, F. (1991). Formação Inicial de Professores de Educação Física – Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Nº.1, 21-34.

CARREIRO DA COSTA, F. (1996).Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem e Condutas Motoras Significativas: Uma Análise a Partir da Investigação Realizada em Portugal. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Nº.14, 7-32.

CLARK C., LAMPERT M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Nº.5.

CLARK C. AND YINGER R. (1979). Teachers' Thinking. In Peterson, P. & Walberg (Eds): *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, 231-263. Berkeley, Mccutcham.

CLARK C. e PETERSON P. (1986). Teachers Thought Process. In ED. Merlin C. Wittrock: *Handbook of Teaching, (3rd ed.): Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company.

CRESPO, J. (1992). A "Arquitectura" do Corpo em Portugal, na Transição do Sec. XVIII para o Sec. XIX. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, N.º 5/6, 167- 190 .

CRUM, B. (1993). Crise de Identidade de Educação Física: Ensinar ou não ser, eis a Questão. *Boletim de Sociedade Portuguesa de educação Física*, 7/8, 133-148.

CRUZ, S. (1992). A Escola do 1º Ciclo e o Insucesso da Educação Física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, N.º 51, 91-95.

DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. ED. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*, 3ª Edition, 392-431. New York: MacMillan Publishing Company.

DUARTE, A . M. (1992). Contributos para o estudo das Atitudes dos alunos do Ensino Secundário Face à Educação Física: Caso da Região do Grande Porto, *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor*. F.C.D.E.F.-Universidade do Porto. Porto.

DUCHARME E. E DUCHERME M. (1986). Needed research in teacher education. ED. Merlin C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*, 3ª Edition, .New York: MacMillan Publishing Company.

ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores. In VILLAR ANGULO, L. M.: *Conocimiento, Creecias y Teorías de los Profesores*, 87-96. Didactica y Pedagogia. Alcoy. Editorial Marfil.

ENNIS, C. (1994). Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. *Quest*, 46, 164-175.

ESTRELA, A. (1972). *Elementos de Reflexão sobre a Educação Física em Portugal no Período Compreendido entre 1834 e 1910*. Lisboa. INEF.

FERNANDES, D. et al. (1991). *Resolução de Problemas: Processos Cognitivos Concepções de Professores e Desenvolvimento Curricular*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES D. (1994). Concepções e Práticas de dois Jovens Professores Perante a Resolução de Problemas In: *Resolução de Problemas: Processos Cognitivos, Concepções de Professores e Desenvolvimento Curricular*. Temas de Investigação-Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDEZ BALBOA, J.M. (1991). Beliefs, Interactive Thought, And Actions of Physical Education Student Teachers, Regarding Pupil Misbehaver. *Journal of Theaching in Physical Education*. Nº11, 59-78.

FIGUEIREDO, A. (1996). A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico- Estudo das Crenças de Valorização Geral da Expressão e Educação Física e Motora Emergentes da Reforma Educativa de 86/96, nos Professores do 1º Ciclo da Área Educativa de Viseu. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre*. F.M.H.-Universidade técnica de Lisboa. Lisboa.

FISHBEIN, M. AND AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitudes, Intention and Behavior*. New York. Addison Wesley.

GARCIA, C. (S/D). *Investigación sobre Formación del Profesorado: El conocimiento sobre aprender a enseñar*.

GARCIA, C. (1987). *El Piensamento del Profesor*. Barcelona. Ed. CEAC.

GARCIA, C. (1988). Pensamientos Pedagógicos y Toma de Decisiones – Um estudio Sobre la Planificación de la Enseñanza y Decisiones Didácticas de Profesores de E.G.B.. In VILLAR ANGULO, L. M.: *Conocimiento, Creecias y Teorías de los Profesores*, 277-300. Didactica y Pedagogia. Alcoy. Editorial Marfil.

GIMENO, S. (1988). *El Curriculum: una Reflexión sobre La Prática*. Madrid. Morata.

GONÇALVES, J. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In. NÓVOA, A., *Vidas de Professores*, 141-170. Porto. Porto Editora.

JANUÁRIO, C. (1992). O Pensamento do Professor – Relação entre as Decisões Pré-Activas e os Comportamento Interactivos de Ensino em Educação Física. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor*. FMH – Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

JANUÁRIO, C. (1995). Um conceito para a Educação Física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, Vol. XI, N.º 66, 203-207.

JANUÁRIO, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra. Livraria Almedina.

JIMENEZ, E. (1988). Las Teorías Implícitas Sobre Evaluación en el Proceso de Pensamiento. In VILLAR ANGULO, L.: *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, 97-120. Didactica y Pedagogia. Alcoy. Editorial Marfil.

JESUS, S. (1993). Promoção de Competências Cognitivo-Motivacionais e de Investigação nos Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Nº3, 439-456.

KAGAN, D. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-470.

KAGAN, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-170.

KULINNA, P.; SILVERMAN, S. (2000). Stability of Teachers' Attitude Toward Curriculum. *Journal of Human Movement Studies*, 39, 325-342.

KULINNA, P.; SILVERMAN, S., KEATING, X. (2000). Relationship Between Teacher' Belief Systems and Actions Toward Teaching Physical Activity and Fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206-221.

LOWYCK, J. (1988). Pensamientos y Rutinas del Profesor: Una Bifurcación?. . In VILLAR ANGULO, L. M.: *Conocimiento, Creecias y Teorías de los Profesores*, 121-134. Didactica y Pedagogia. Alcoy. Editorial Marfil.

MATOS, J. F. (1991). Logo na Educação Matemática: Um Estudo Sobre as Concepções e Atitudes dos Alunos. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor*. Faculdade de Ciências-Universidade de Lisboa. Lisboa.

MATOS, Z. (1991). *A Importância da Educação Física no 1º C.E.B.. A Educação Física no Ensino Primário*. FCDEF. Câmara Municipal do Porto.

MEIRELES-COELHO, C. (1989). Currículo e Metodologia no 1º Ciclo do Ensino Básico – Uma Contribuição para Melhorar o sucesso Escolar. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1993). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa. Editorial do ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1995). *Expressão e Educação Físico-Motora – Programa Ilustrado do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Desporto Escolar. Lisboa. Editorial do ME.

MIRANDA, G. (1992). Formar Professores: Apontamentos Críticos. *Revista de Educação*, Nº5, (2), 137-147.

MONTEIRO, J. (1996). As Instalações e os Equipamentos para a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Nº14, 55-64.

MONTEIRO, J. (1997). A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: Características das Instalações para o Desenvolvimento Integrado. *Horizonte- Revista de Educação Física e Desporto*, Nº75, 35-39.

MORALES, J. F., et al. (1994). *Psicologia Social*, Madrid. Mcgraw-Hill.

MUNBY, H. (1988). Investigación sobre el Pensamiento de los Profesores: Dilemas Ante la Conducta y Práctica Profesionales. In VILLAR ANGULO, L. M.: *Conocimiento, Creecias y Teorías de los Profesores*, 63-86. Didactica y Pedagogia. Alcoy. Editorial Marfil.

NEVES, R.. (1995). Os Professores e os Programas de Educação Física, Representações e Atitudes. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre*. FCDEF-Universidade do Porto. Porto.

NEVES, R. (1997). A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Comunicação apresentada nas III Jornadas Luso-Hispânicas*, 25-28 de Junho, Gabinete do Desporto Escolar da Guarda, Seia.

NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora.

NUNES, E. (1994). O Papel dos Professores de Educação Física: Uma Perspectiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Nº3, 425-441.

PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*, Col. Escola e Saberes. Porto. Porto Editora.

PACHECO, J. A. e FERNANDEZ, E. B. (1990). A Problemática de Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 63-71.

PAIXÃO. R. (1992). Atitude uma Revisão do Conceito. *Revista de Psychologica*, Nº10, 105-117.

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Nº62, 307-332.

PAJARES, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

PETERSON, P. & WALBERG (1979). *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley. Mccutcham.

PIRES, E. (1989). Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. In PIRES E.; ABREU, I.; MOURÃO, C. ; RAU, M. ; ROLDÃO, M. ; CLÍMACO, M.; VALENTE, M. e NUNES, J. *O Ensino Básico em Portugal*. 45-56. Porto. Edições ASA.

PLACEK, J.; DOOLITTLE, S.; RATLIFFE, T.; DODDS, P.; PORTMAN, P.; PINKHAM, K. (1995). Teaching Recruits' Physical Education Backgrounds and Beliefs about Purposes for their Subject Matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 246-261.

PONTE, J.P. (1992). Problemas de Matemática e Situação da Vida Real. *Revista de Educação*. Nº2, 95-108.

PONTE, J.P. (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In BROWN, M.; FERNANDES, D.; MATOS, F.F. e PONTE, J.: *Educação Matemática – Temas de Investigação*. Lisboa. IIE – Secção de Educação Matemática.

PRODEFDE (1996). *Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto Escolar (1º Ciclo do Ensino Básico)*. Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

RICHARDSON, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. ED. Guyton: *Handbook of Research on Teacher Education 2ª Edition*. New York: MacMillian Publishing Company.

ROCHA, L. at al (1992). Educação Física no 1º Ciclo: O que Pensam os Professores Sujeitos a Um Programa de Formação Contínua, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Nº5/6, 37-46

ROCHA, L. (1998). Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor*. FMH- Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

SANTOS, F. T. (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento e Desgaste Profissional.* Col. Ciências de Educação. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

SIEDENTOP, D. (1991). *Teaching Skills in Physical Education.* Mountain Vew. California. Mayfield Publishing Company, 3ª Ed..

SERAFINI, O & PACHECO, J. (1990). A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: Proposta de um Instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, Nº3, (2), 1-19.

SHAVELSON, R. & STER, P. (1981). Research on Teacher' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Comtemporary Perspective. In: Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmillan.

SOBRAL, F. (1992). A Educação Física na Escola e na Sociedade: Crise e Transfiguração. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Nº.5/6, 9-16.

SOUSA, J. L. (1993). Os Conceitos de Sucesso e Insucesso profissionais em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre.* F.M.H.-Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

SOUSA, J. L. (1994) As Representações de Sucesso e Insucesso Profissionais em Professores do 1º Ciclo. *O Professor*, 41, 17-26.

SOUSA, T. B. e PEREIRA B. (1992). Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular de Educação Física no !º Ciclo do Ensino Básico-Relato de uma Forma de Informação. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Nº5/6, 73-86.

SOUSA, T. B. (1996). Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico-Crenças e Práticas dos Professores e Atitudes dos Alunos. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor.* Universidade do Minho-Braga. Braga.

TABACHNICK, B.; ZEICHNER K. (1988). Influencias Individuales y contextuales en las Relaciones Entre las Creencias del Profesor y su Conducta de Clase: Estudios de Caso de Dos Profesores Principiantes de Estados Unidos. In VILLAR ANGULO, L. M.: *Conocimiento, Creecias y Teorías de los Profesores*, 135-148. Didactica y Pedagogia. Alcoy. Editorial Marfil.

UNESCO (1977). *O Papel da Educação Física e do desporto na Formação da Juventude na Perspectiva da Educação Permanente*. Lisboa. Ministério da Educação e Investigação Científica.

VALE, I. (1993). Concepções e Práticas de jovens Professores Perante a Resolução de Problemas de Matemática: Um Estudo Longitudinal de Dois Casos. *Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre*. Faculdade de Ciências-Universidade de Lisboa. Lisboa.

VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of beginning Teachers'. *Revue of Educational Research*, 52, 143-177.

VILLAR ANGULO, L. (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores*. Alcoy. Ed. Marfil.

WEINSTEIS, C. S. (1990). Prospective Elementary Teachers' Beliefs About Teaching: Implications for Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, Nº3, (6), 279-290.

ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula-Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto. Porto Editora.

Legislação Consultada:

Lei 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Dec. Lei N.º 27279/36 – Estruturação do Ensino Primário Elementar

Dec. Lei N.º 286/89 - Princípios gerais que coordenam a restruturação curricular

Dec. Lei N.º 344/89 – Regulamenta a formação inicial e contínua de professores

Desp. Norm. N.º 139/ME/90 - Programa de Educação Física do 1º C.E.B.

Dec. Lei N.º 95/91 - Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar

ANEXOS

QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS DOS PROFESSORES DO 1º C.E.B. RELATIVAS À EDUCAÇÃO FÍSICA, NESTE CICLO DE ENSINO

Introdução:

Este questionário tem como objectivo a recolha de dados que serão utilizados na elaboração de uma dissertação' de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, na área da Pedagogia.

O trabalho versa sobre as crenças dos professores do 1° Ciclo do Ensino Básico, em relação à disciplina de Educação Física.

Será garantido total sigilo sobre as respostas contidas em cada questionário e todas as informações serão analisadas e divulgadas como dados totais e/ou parciais, pelo que toda as informações individuais serão codificadas de forma a garantir a sua confidencialidade.

Um estudo desta natureza só é possível realizar com a sua colaboração, de modo que a resposta a este questionário se torna imprescindível. Peço pois, ao/à colega o favor de responder com maior sinceridade e exactidão já que a sua opinião é de grande importância para este trabalho.

No caso de lhe surgir qualquer dúvida poderá contactar o número de telefone: 032 – 452888 ou o telemóvel: 0931 305960.

Desde já grata pela sua colaboração, aceite os antecipados agradecimentos.

Maria da Luz Rodrigues Gomes Lopes
Professora de Educação Física da
Escola Básica dos 2° e 3° Ciclos
Infante D. Henrique
Repeses - Viseu

QUESTIONÁRIO

Leia atentamente cada uma das declarações que se seguem e expresse a sua opinião, assinalando com um circulo a resposta que tenha seleccionado.

Cada declaração possui 4 respostas prováveis:

(CD)- Completamente em desacordo com a declaração;

(D)- Em desacordo com a declaração;

(A)- De acordo com a declaração;

(CA)- Completamente de acordo com a declaração.

***IDENTIFICAÇÃO*:**

Sexo M☐ F☐ Ano de Nascimento: _____ Tempo de Serviço: _____	Situação Profissional: ☐ Professor do Quadro Geral ☐ Professor do quadro de Vinculação ☐ Professor Contratado

1-	A Educação Física favorece o crescimento e desenvolvimento dos alunos.....	CD	D	A	CA
2-	A Educação Física no 1° Ciclo baseia-se na exploração dos materiais globalmente utilizados nas actividades fisicas.....	CD	D	A	CA
3-	A Educação Física desenvolve a saúde das crianças.....	CD	D	A	CA
4-	A Educação Física integra uma diversidade de actividades que se distinguem pelo tipo de desenvolvimento que provocam. Cada uma dessas actividades tem interesse pelo que desperta e também pelo que complementa.....	CD	D	A	CA
5-	A Educação Física favorece o rendimento escolar global dos alunos.....	CD	D	A	CA
6-	O fundamental da Educação Física nesta fase de desenvolvimento é desencadear um processo que vise o domínio das competências básicas que preparem e garantam as aprendizagens futuras.....	CD	D	A	CA
7-	A Educação Física liberta as energias dos alunos para que possam estar mais atentos nas outras disciplinas....	CD	D	A	CA

8-	Na Educação Física a intervenção do professor não pode ser dispensada pois cabe-lhe organizar e escolher as situações e materiais mais úteis em cada momento..	CD	D	A	CA
9-	A Educação Física favorece o bom comportamento (disciplina) escolar.....	CD	D	A	CA
10-	As boas aulas de Educação Física devem proporcionar muito tempo de prática das actividades físicas, num ambiente lúdico, mantendo os alunos empenhados nas tarefas.....	CD	D	A	CA
11-	A Educação Física favorece a construção, pelo aluno, de uma imagem positiva da escola.....	CD	D	A	CA
12-	A diversidade das experiências motoras é um princípio que se deve verificar em todas as aulas de Educação Física sem prejuízo do tempo necessário à aprendizagem de cada uma delas.....	CD	D	A	CA
13-	A Educação Física favorece a construção, pela comunidade, de uma imagem positiva da escola.....	CD	D	A	CA
14-	As aulas de Educação Física devem ser significativas para o aluno, correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo.....	CD	D	A	CA
15-	A Educação Física estimula o trabalho individual.....	CD	D	A	CA
16-	Nas aulas de Educação Física as situações de vertigem, associadas ao risco (saltos, quedas, voltas, patinar, etc.) devem ser propostas desde que se garantam as condições de segurança.....	CD	D	A	CA
17-	A Educação Física estimula o trabalho de grupo.....	CD	D	A	CA
18-	A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de Educação Física" tem como consequência o descomprometimento, inevitável, dos professores em relação a esta área curricular.....	CD	D	A	CA
19-	A Educação Física estimula um código de conduta baseado em atitudes cívicas.....	CD	D	A	CA

20-	A Educação Física promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e desenvolve hábitos de uma vida activa.....	CD	D	A	CA
21-	A Educação Física incentiva o desenvolvimento de atitudes responsáveis para com as pessoas e todos os seres vivos, no sentido de se criar o gosto pela vida, pela conservação, defesa e enriquecimento da natureza	CD	D	A	CA
22-	A Educação Física desenvolve a imaginação e a capacidade de pensar e de agir.....	CD	D	A	CA
23-	A substituição dos professores por monitores ou "especialistas de Educação Física" tem como consequência que o aluno perca a referência da imagem do seu professor numa área tão importante para si.....	CD	D	A	CA
24-	A Educação Física promove a formação de bons desportistas (respeitar os outros, trabalho em conjunto, ser educado, ...).....	CD	D	A	CA
25-	A Educação Física contribui para o conhecimento do património cultural e histórico, incentivando a sua defesa e enriquecimento.....	CD	D	A	CA
26-	Nas aulas de Educação Física os alunos devem aprender a praticar os desportos preferidos.....	CD	D	A	CA
27-	A Educação Física é uma pura perda de tempo no contexto curricular.....	CD	D	A	CA
28-	O Programa de Educação e Expressão Física e Motora encontra-se inadequado à realidade nacional das nossas escolas.....	CD	D	A	CA
29-	A Educação Física é importante, mas não tão importante como as restantes áreas do programa do 1° Ciclo (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, ...).....	CD	D	A	CA

Em seguida colocaremos algumas questões complementares às quais gostaríamos que expressasse, igualmente, a sua opinião, assinalando com um (X) a sua opção.

1- Lecciona a área de E.E.F.M.?

☐ Sim ☐ Não

2- Se respondeu afirmativamente na pergunta anterior, qual o grau de autonomia em que lecciona?

☐ Sem acompanhamento.

☐ Com acompanhamento de um colega do 1° CEB.

☐ Com acompanhamento de um especialista.

☐ Outra.

Qual?_____

_____

3- Se respondeu <u>não</u> na pergunta N.° 1, assinale as razões para vir a leccionar.

☐ Mais condições (ao nível de equipamentos e materiais)

☐ Mais formação.

☐ Maior acompanhamento.

☐ Outra.

Qual?_____

_____

4- Qual o bloco do programa que considera mais difícil de leccionar? Porquê? –

_____

_____

5- Qual o bloco do programa que considera mais fácil de leccionar? Porquê?

_____

_____

6- Já recebeu formação específica nesta área?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu **Sim**, preencha o quadro que se segue:

Nome	*Ano Lectivo*	*Duração*	*Entidade Promotora*

Se respondeu **Não**, indique o tipo de acções que gostaria de frequentar:

☐ Aprofundamento do conhecimento do programa.

☐ Planeamento.

☐ Gestão de aula.

☐ Avaliação.

☐ Outras.

Quais?_____

_____

_____

Obrigado pela sua colaboração.