UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Contributos para a sua efectiva implementação: Estudo realizado com Docentes do CAE Tâmega e Análise da sua Formação Inicial.

CARLOS MANUEL PACHECO MOREIRA

OUTUBRO DE 2000

Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto na especialidade de Desporto para Crianças e Jovens sob a orientação da Professora Doutora Paula Botelho Gomes

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DO DESPORTO
DESPORTO PARA CRIANÇAS E JOVENS

EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CONTRIBUTOS PARA A SUA EFECTIVA IMPLEMENTAÇÃO: ESTUDO REALIZADO COM DOCENTES DO CAE TÂMEGA E ANÁLISE DA SUA FORMAÇÃO INICIAL

Dissertação Final apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto na Especialidade de Desporto para Crianças e Jovens

Carlos Manuel Pacheco Moreira

Orientação: Professora Doutora Paula Botelho Gomes

Outubro 2000

À Manela e ao Carlitos
fontes inesgotáveis do afecto que
alimentou esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Passamos pelas coisas sem as ver.
gastos como animais envelhecidos:
se Alguém chama por nós não respondemos,
se Alguém nos pede amor não estremecemos:
como frutos de sombra sem sabor
vamos caindo ao chão apodrecidos.

Eugénio de Andrade, *As Mãos e Os Frutos*

No decurso do tempo de elaboração deste trabalho recebi a colaboração de muitas pessoas e instituições a quem expresso os meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora **Professora Doutora Paula Botelho Gomes** a confiança depositada, compreensão, apoio e ensinamentos prestados durante a supervisão do trabalho.

À **Doutora Lurdes Ferreira** pelo esforço, colaboração, ensinamentos e ajuda inigualável com a amizade sempre presente.

À **Doutora Cristina Meireles**, sobrinha e amiga pela colaboração, apoio e disponibilidade demonstrada.

Ao **Doutor Jorge Carlos** pelo apoio e disponibilidade demonstrada na discussão de muitas dúvidas informáticas.

Ao **Mestre Eurico Brandão** pelo incentivo e amizade.

À família mais próxima, **esposa, filho, pais, irmã, sobrinha e cunhado** pela confiança com que aceitaram em muitos momentos prescindir da atenção e dedicação que lhes devo.

O meu reconhecimento particular aos **Professores do 1.º Ciclo, Professores das Escolas Superiores de Educação** e **Universidades** de todas as Instituições envolvidas, pela atenção disponibilizada.

Resumo

O objectivo do nosso estudo é analisar as causas da inexistência de Educação Física nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) na zona abrangida pelo Centro de Área Educativa do Tâmega.

Estruturamos o trabalho em três fases, de forma a que essa organização sequencial permitisse uma constante adequação aos resultados. Na primeira fase procedemos à elaboração de um pequeno questionário, que foi distribuído pelos docentes do 1.º CEB que se encontram a leccionar em Escolas abrangidas pelo Centro de Área Educativa do Tâmega, no intuito de recolher informações acerca da valorização conceptual e real as áreas e do desenvolvimento de actividades no âmbito da Educação Física. A análise dos resultados obtidos demonstrou que os docentes identificavam a ausência de material, de infra-estruturas e de formação como condicionalismos do desenvolvimento de actividades regulares e sistemáticas no âmbito da área nomeada.

Constatando que uma formação adequada poderia fornecer aos docentes um conjunto de informações que lhe possibilitassem uma rentabilização do material e do espaço disponíveis, desenvolvemos a segunda fase do nosso trabalho. Entrevistamos dezasseis docentes, que trabalhavam em escolas da cidade de Penafiel, no intuito de obter informações acerca da forma como planificavam, realizam e avaliam o processo de ensino / aprendizagem em geral e a área de Educação Física em particular. Analisamos igualmente a formação destes docentes e a implicação da mesma no desenvolvimento da acção educativa. Dessa análise concluímos que a realização de actividades no âmbito da área de Educação Física decorria das opções educativas dos professores e estas eram influenciadas pelo seu processo de formação inicial e contínua.

Reconhecendo a influência do processo de formação na actividade lectiva, procedemos a uma análise dos planos de estudo e dos programas das Instituições de Ensino Superior, situadas na zona Norte do país, onde os docentes entrevistados efectuaram a sua formação inicial. Analisamos os programas de Educação Física desenvolvidos pelas Escolas do Magistério Primário. Esta análise demonstrou-nos que, durante esse período de formação, eram transmitidas informações de carácter teórico-prático e raramente os futuros professores eram confrontados com a necessidade de planificar, realizar e avaliar na área de Educação Física.

Do nosso estudo concluímos que a inexistência de Educação Física nas escolas do 1.º CEB da área abrangida pelo Centro de Área Educativa do Tâmega, e um problema cultural, que só poderá ser alterado com um processo de formação adequado para os professores deste nível de ensino e uma sensibilização dos pais e encarregados de educação. A curto prazo, parece-nos que a solução seria a implementação de um programa de desenvolvimento de Educação Física mais abrangente que o do PRODEFDE, que informe e motive os professores do 1.º CEB para a implementação efectiva da área.

SUMMARY

The purpose of our study is to analyse the causes of the inexistence of the Physical Education in the 1.st Basic Teaching Cicle / 1.º CEB in the area included in the Educational Area Centre of Tâmega / Centro da Área Educativa do Tâmega.

We structured this work in three stages in order to permit a constant adequation of that sequencial organization to the results. In the first stage we made a little inquiry, distributed by the teachers of the 1st Basic Teaching Cicle / 1.º CEB teaching in the Schools the Educational Area Centre of Tâmega / Centro da Área Educativa do Tâmega, with the aim of collecting information about the conceptual and real value of the areas and the development of activities in the Physical Education. The analysis of the results obtained showed us that teachers identified the absence of material, equipment and training as conditionalisms of a regular and systematic development of activities related with the nominated area.

Verifying that an appropriate formation could give to the teacher a whole of information to make the material and the available space profitable, we developed the second stage of our work. We interviewed sixteen teachers, working in schools in Penafiel city, in order to obtain information about the way they plan, develop and evaluate the process instruction / learning in general and the area of Physical Education in particular. We analysed equally the formation of those teachers and the consequences of it, in the development of the educational action. From that analysis we concluded that the development of the activities concerning Physical Education was linked to the educational options of the teachers and those were influenced by their initial and continual formation process.

Recognising the influence of the formation process in the teaching activity, we made an analysis of the Study Plans and of the programs of the Superior Education Institutions, situated in the North area of the country, where the interviewed teachers made their initial formation. We analysed the programs of Physical Education developed by the schools of Primary Teaching /Escolas do Magistério Primário. That analysis showed us that, during the training period, future teachers were given theoretical – practical informations and rarely were faced with the need of planning, executing and assessing in the Physical Education area.

About our study we concluded that the inexistence of Physical Education in the schools of the 1st Basic Teaching Cicle / 1.º CEB of the area from the Educational Area Centr of Tâmega / Centro da Área Educativa do Tâmega, is a cultural problem, which can just be overcome with an appropriate formation process for the teachers of this teaching level and with the sensibilization of parents . In a short period of time, it seems to us that the solution would be the implementation of a Development Program of Physical Education, wider than it is now PRODEFDE, including all the items we consider essencial, in order to inform and motivate the teachers of the 1st Basic Teaching Cicle / 1.º CEB to an effective implementation of that area.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 7

1.ª PARTE - CONTEXTO DA REALIZAÇÃO DO ESTUDO .....

I CAPÍTULO 11

1. CONTRIBUTOS DA ACTIVIDADE FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA 11
2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CARACTERIZAÇÃO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1.º CEB) 19
3. EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA - EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO 28
4. VALORIZAÇÃO ATRIBUÍDA POR PROFESSORES À EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA 39

Introdução 39
4.1. Metodologia 41
4.2. Apresentação dos resultados 47
4.3. Análise dos resultados 51
4.4. Conclusões 54

II CAPÍTULO 56

1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE DOCENTES 56

1.1. Formação Inicial 68
1.2. Formação Contínua 74

2.ª PARTE - VALORIZAÇÃO REAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....

III CAPÍTULO 82

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS 82

INTRODUÇÃO 82
1. METODOLOGIA 83

1.1. Objectivo do Estudo 83
1.2. Selecção, Dimensão e Caracterização da Amostra 83
1.3. Instrumento 85
1.4. Análise das Entrevistas 87
1.5. Análise Qualitativa 90
1.6. Criação do quadro de categorias 90
1.7. Tratamento dos Dados 94

IV CAPÍTULO 95

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS 95

1. PLANIFICAÇÃO 95
1.1. Plano Anual de Actividades 96
1.2. Planificação das Actividades Lectivas 98
1.3. Planificação de actividades na área de Educação Física 99
2. REALIZAÇÃO 100
2.1. Valorização (+) ou desvalorização (-) das Áreas Curriculares 101
2.2. As aulas de Educação Física 102
2.3. Conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física 105
3. AVALIAÇÃO 106
3.1. Perfil do aluno 107
3.2. A Avaliação em Educação Física 107
3.3. Influência da actividade física no comportamento dos alunos 109
4. FORMAÇÃO 110
4.1. Experiência Pessoal 111
4.2. Formação Inicial 112
4.3. Formação Contínua 113
4.4. Procura de Acções de Formação 115
5. ANÁLISE DA CONFLUÊNCIA ENTRE AS SUBCATEGORIAS 116

V CAPÍTULO 120

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 120

1. PLANIFICAÇÃO: 120
2. REALIZAÇÃO: 122
3. AVALIAÇÃO: 129
4. FORMAÇÃO: 131

VI CAPÍTULO 136

CONCLUSÕES 136

3.ª PARTE - CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO 1.º CEB .....

CAPÍTULO VII 138

PLANOS DE ESTUDO E PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS COM A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 138

INTRODUÇÃO 138

1. METODOLOGIA 140
1.1. Objectivo do estudo *140*
1.2. Selecção, Dimensão e Caracterização da Amostra *140*
1.3. Instrumento *142*
1.4. Tratamento de documentos *144*
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS 145
2.1. Breve análise dos planos de estudo e do Programa da disciplina de Educação Física do Magistério Primário: *145*
2.2. Distribuição percentual das áreas em cada curso: *147*
2.3. Análise da importância assumida pela Educação Física nas diferentes Instituições *150*
2.4. Análise dos Programas das disciplinas relacionadas com Educação Física nas diferentes Instituições de Ensino Superior *152*
2.5. Análise dos Programas segundo as Categorias determinadas: *155*
2.5.1. Planificação *155*
2.5.2. Realização *157*
2.5.3. Avaliação *160*
3. CONCLUSÕES 162

VIII CAPÍTULO 164

REFLEXÕES CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES 164

BIBLIOGRAFIA 169

ANEXOS ..... (Volume II)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Localização da Área Geográfica abrangida pelo CAE Tâmega.... 42

Figura 2 - Concelho de Penafiel.....83

Figura 3 – Instituições responsáveis pela formação inicial dos docentes 141

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Valorização Conceptual das Áreas Disciplinares 47

Gráfico 2 - Comparação entre Valorização das Áreas Académicas e Áreas das Expressões 48

Gráfico 3 - Realização da Actividade Física regular e sistemática..... 50

Gráfico 4 - Conteúdos científicos e conteúdos pedagógicos de Educação Física na Formação Inicial de Docentes do 1.° CEB 150

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Proveniência da Amostra 42
Quadro 2– Instituições de Formação Inicial 43
Quadro 3– Escolas do Magistério Primário 43
Quadro 4– Institutos Politécnicos 44
Quadro 5– Valorização das Áreas Disciplinares 48
Quadro 6– Frequência de actividades desenvolvidas no âmbito das Expressões 49
Quadro 7– Actividade Física Regular 51
Quadro 8 – Leccionação inexistente da Educação Física 51
Quadro 9– Caracterização dos Entrevistados 84
Quadro 10– Plano Anual de Actividades 97
Quadro 11– Planificação das Actividades Lectivas 98
Quadro 12– Planificação de actividades físicas e desportivas 100
Quadro 13– Áreas valorizadas e áreas desvalorizadas 101
Quadro 14– Aulas de Educação Física 103
Quadro 15- Conteúdos da área de Educação Física 106
Quadro 16– Perfil do aluno 107
Quadro 17– Parâmetros de Avaliação em Educação Física 108
Quadro 18– Actividade Física e Comportamento 109
Quadro 19– Experiência Pessoal em Educação Física 111
Quadro 20– Formação Inicial 113
Quadro 21– Participação em Acções de Formação 114
Quadro 22– Procura de Formação Contínua 115
Quadro 23- Subcategorias mais significativas 118
Quadro 24– Associação/Distância entre as Subcategorias 119
Quadro 25– Distribuição curricular nas Instituições de Ensino Superior 148
Quadro 26– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física 152
Quadro 27– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física 153
Quadro 28– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física 154
Quadro 29– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física 154
Quadro 30– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física 155
Quadro 31– Contemplação da Planificação no Currículo das Instituições 156
Quadro 32– Contemplação da Realização no Currículo das Instituições 158
Quadro 33– Contemplação da Avaliação no Currículo das Instituições 160

CONSELHO

Sê paciente; espera
Que a palavra amadureça
E se desprenda como um fruto
Ao passar o vento que a mereça.

Eugénio de Andrade, *Os Amantes Sem Dinheiro*

INTRODUÇÃO

O Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), exercendo a função educadora que lhe é exigida, deve facultar à criança experiências agradáveis e enriquecedoras, que impulsionem o seu desenvolvimento integral. Enquanto área obrigatória do currículo, a Educação Física oferecerá o seu contributo específico para esse processo formativo.

Apesar de os seus benefícios serem suficientemente conhecidos, a Educação Física não é reconhecida como uma área efectivamente necessária e essencial. Por isso, a dificuldade de implementação e generalização da área no 1.º CEB constitui um problema que preocupa professores, formadores e investigadores, que consideram essencial fomentar, desde muito cedo, aprendizagens e estilos de vida activos e saudáveis.

Em Portugal, no entanto, e apesar de algumas iniciativas locais de fomentação da área, continua a constatar-se que globalmente a Educação Física no nível de ensino nomeado não apresenta o tempo, a dedicação e a qualidade necessárias ao cumprimento das suas finalidades.

O Gabinete Central de Desporto Escolar revelou que, em 1997, não existia uma prática regular de Educação Física, orientada pelos professores das respectivas turmas, em 90 % das escolas do 1.º CEB. Esta situação demonstra que a maioria das crianças está privada de fruir experiências únicas e fundamentais ao seu desenvolvimento e que compete à escola promover e proporcionar a sua realização. Apesar de remontarem a 1997, os dados do Gabinete parecem não ter sofrido grandes alterações.

A oportunidade de desenvolver uma actividade física num espaço exterior à escola surge apenas para algumas crianças, que em certas zonas beneficiam da existência de entidades públicas ou privadas que as promovem, bem como de recursos económicos. Assim, neste âmbito, o princípio de que todas as crianças devem usufruir de igualdade de acesso às oportunidades educativas não é respeitado no nosso país no que concerne à Educação Física.

Sabemos igualmente que as decisões que o professor toma no que se refere à valorização ou desvalorização de algumas áreas são influenciadas por vários factores. Existem dados suficientes na investigação em educação que provam que o modo como o professor exerce a sua actividade e a forma como se relaciona com os alunos é influenciada por múltiplos factores, como sejam a sua história de vida (Goodson, 1992), as condições em que exerce a sua profissão (Benavente, 1990), a informação que detém sobre as matérias que ensina (Perrenoud, 1993) e os valores socialmente mais relevantes (Nóvoa, 1987).

Antes de apresentar o nosso trabalho, queremos sublinhar que nunca pretendemos fazer apreciações que coloquem em causa a idoneidade profissional ou os conhecimentos técnicos, didácticos e pedagógicos dos professores, que, com um elevado sentido de cooperação, aceitaram colaborar nas diferentes fases da sua realização. Conhecemos bem as suas dificuldades, reconhecemos o esforço que habitualmente fazem, valorizamos com respeito o seu desempenho e, sobretudo, desejamos, através das nossas reflexões, contribuir para a melhoria das condições técnicas, práticas e pedagógicas necessárias ao sucesso dos seus alunos e à sua satisfação profissional e pessoal. Parece-nos, pois, indispensável que se criem condições que

promovam o bem-estar e o sucesso de todos aqueles que frequentam a escola. Acreditamos igualmente que as bases do sucesso escolar e do gosto pela escola ou, como refere Snyders (1986), o tempo onde a alegria de aprender deverá ter um significado intenso.

O nosso estudo procura assim determinar causas da inexistência de Educação Física nas Escolas do 1.º CEB na área abrangida pelo Centro de Área Educativa do Tâmega. A sua organização sequencial e articulada visava permitir uma permanente adequação aos resultados, que foram sendo progressivamente recolhidos.

Num primeiro momento elaboramos um inquérito, que tentamos distribuir por todas as escolas do 1.º CEB da área. Esse inquérito tinha como propósito identificar, em primeiro lugar, as opiniões dos docentes acerca das dificuldades experimentadas no desenvolvimento de actividades no âmbito da Educação Física.

Num segundo momento, e depois de constatar que uma adequada formação poderia facilitar a implementação do programa de Educação Física, procuramos aprofundar os nossos conhecimentos acerca da forma como os docentes do 1.º CEB planificam, realizam e avaliam a sua actividade lectiva na área específica da Educação Física. Procuramos igualmente caracterizar a sua formação inicial e tentamos identificar as acções de formação contínua que haviam frequentado no âmbito da Educação Física. Assim, tomamos conhecimento dos hábitos de planificação da actividade lectiva em Educação Física, do tipo e da frequência das actividades desenvolvidas na área e do processo de avaliação a que estavam sujeitas. Constatamos que o

conhecimento dos docentes na área era muito superficial, quer no que respeita ao conhecimento da matéria quer no que concerne ao conhecimento pedagógico dos conteúdos, facto que resultava de uma formação inicial insuficiente, a qual os docentes procuravam colmatar com a frequência de Acções de Formação Contínua.

Num terceiro momento, procedemos a uma análise dos planos de estudo e dos programas das disciplinas ligadas à Educação Física que eram ministradas nas Instituições Superiores, onde os docentes entrevistados haviam efectuado a sua formação inicial. Verificamos a superficialidade dos conteúdos abordados e a pouca importância atribuída à área.

Este processo de análise da situação permitiu-nos verificar que a Educação Física é ainda uma área marginalizada. Embora proliferem as afirmações que realçam a sua suprema importância para o desenvolvimento da criança, os agentes educativos ainda lhe atribuem um papel periférico, ou seja, esquecem com facilidade a sua especificidade e consideram-na um momento especial de recreio.

A mudança de essa prática lectiva implica igualmente uma valorização do papel da escola e do professor como promotores de uma cultura do desporto. Naturalmente, isso implica que se cultive na escola uma cultura de formação, em que os docentes se assumam como co-autores da sua própria aprendizagem (contínua e ao longo da vida), ou seja, como responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Nunes, 2000). Uma atitude reflexiva sobre a sua prática educativa permitiria ao docente equacionar o desenvolvimento pleno desta área, para que esta possa oferecer o seu contributo específico para a formação do aluno.

I CAPÍTULO

1. Contributos da Actividade Física para o desenvolvimento global da criança

A acção educadora remonta às sociedades primitivas, onde era exercitada de uma forma quase espontânea, e prolifera no nosso século com a exigência de uma formação especializada e permanente, que acompanha as mudanças sucessivas do meio social, económico e político.

A industrialização progressiva obrigou a sistematizar essa acção espontânea, elaborando-se currículos que fornecessem em tempo real respostas às necessidades imediatas e futuras de uma sociedade em mudança. Impossibilitadas de abranger a totalidade do conhecimento, à semelhança do protótipo grego, o "Homem" do século XX especializou-se em domínios bem delimitados, absorvendo o máximo de informação dessa área e actualizando-se permanentemente.

A informação induz o "Homem moderno" a construir estilos de vida mais consumistas, o que, por sua vez, impõe um ritmo diário bastante elevado para a consecução de todos os objectivos. As sociedades tornam-se, impulsionadas pela concentração de meios e serviços, mais industrializados e os seus membros, imbuídos na azáfama da rotina diária, adquirem hábitos mais sedentários nas suas actividades de lazer. Além disso, as novas

tecnologias possibilitam ao homem um prolongamento da sedentarização, pois a utilização da máquina tem substituído o trabalho muscular nas tarefas mais árduas da agricultura, construção ou indústria. O recurso às máquinas reduz o cansaço e facilita a vida diária, mas provoca igualmente algumas doenças. Sentado numa máquina, um indivíduo despende menos energia, exercita menos o tecido muscular, o que tem como consequência a acumulação de gordura e outros problemas graves de saúde.

A influência do exercício físico na prevenção de doenças cardio-vasculares tem sido equacionado há décadas. Já Rose (1969), citada por Réville (1977), ao examinar os traços do electrocardiograma de 9777 empregados londrinos, entre os 40 e os 64 anos, que desempenhavam uma actividade profissional sedentária, dos quais uns caminhavam mais de vinte minutos até ao seu local de trabalho enquanto que outros faziam um percurso muito curtos, pôde constatar que a actividade física exerce uma influência protectora sobre o referido factor de risco coronário.

Réville sublinha que existem numerosos factores de risco com predisposição para as afecções nomeadas, mas identifica a actividade física como uma das causas da sua eliminação, o que empresta a esta actividade o carácter de necessidade biológica, cuja satisfação espontânea é impossibilitada pelo modo de vida actual.

Nunes (1999) nomeia a actividade física como um dos meios da medicina preventiva na luta contra as doenças crónico-degenerativas (como as cardiovasculares, do aparelho locomotor, do aparelho respiratório, a obesidade, os diabetes), causadas pela inactividade, facto que prova que a actividade física é uma necessidade biológica do ser humano. A ausência de movimento conduz ainda, segundo Nunes, a uma redução da capacidade de

certas funções vitais do nosso organismo, podendo facilitar o surgimento de certos vícios prejudiciais como a álcool e a droga.

A prática de uma actividade física emerge, neste meio nocivo ao bom desenvolvimento da criança, como elemento fundamental à promoção e preservação da saúde dos seres humanos (cf. Simposio 2000), sendo ainda um elemento a sublinhar o papel primordial dessa prática "na prevenção primária e secundária das doenças cardiovasculares, da osteoporose, das lombalgias e das doenças do comportamento alimentar".

Vuori e Fentem (1994), citados por Telama (1998), explicam ainda que a actividade física regular contribui para a melhoria e manutenção das capacidades motoras, bem como para preservar as estruturas físicas e prevenir a deterioração resultante da idade e da inactividade uma vez que afecta:

(a) a musculatura esquelética (vigor, força, resistência);

(b) a função motora (agilidade, equilíbrio, coordenação e velocidade de movimento);

(c) o esqueleto e as articulações (estruturas e funções de articulação, flexibilidade e densidade óssea);

(d) a função cardio-respiratória (potência aeróbica e resistência);

(e) o metabolismo (carbo-hidratos e gordura).

A despeito da reconhecida importância da actividade física, os hábitos de sedentarização observados nos adultos parecem alastrar-se às camadas mais jovens da população. Na opinião de Serrano e Neto (1997: 209), as experiências lúdicas e espontâneas têm sido progressivamente substituídas por um envolvimento com mecanismos electrónicos, cada vez mais atraentes, que tem como consequência o surgimento de uma cultura motora sedentária. Esta substituição nociva ao desenvolvimento da criança apresenta várias e variadas

causas, das quais os autores do artigo nomeado destacam as seguintes: "a crescente institucionalização dos tempos livres das crianças; uma diminuição drástica do tempo de brincadeiras de rua, devido a situações de insegurança crescente no tecido social; a situação degradante quanto à utilização dos recreios escolares se considerada a sua utilização com qualidade ambiental e humana (supervisão pedagógica) assim como o aumento de comportamentos anti-sociais entre os alunos; e a inexistência de articulação e coerência entre a família, a escola e a comunidade na procura de melhores estratégias para a promoção da qualidade de vida de crianças e jovens".

Outros estudos desenvolvidos nesta área demonstram que as crianças apresentam níveis de actividades física surpreendentemente baixos e que muitas crianças raramente experimentaram a intensidade e a duração da actividade física associada a resultados relacionados com a saúde.

No intuito de as tarefas de aprendizagem serem fomentadoras de desenvolvimento, necessita o docente de adaptar as suas estratégias / actividades às características das crianças.

Quina (1994) distingue as características dominantes nas crianças do 1.º CEB:

- Particularidades anátomo-fisiológicas:

A criança apresenta ossos elásticos mas pouco resistentes a pressões e torções, o que reduz o risco de fracturas na sequência de quedas e outros acidentes inerentes à prática de Educação Física; mas favorece a instalação de

deformações esqueléticas resultantes de acções ou posturas defeituosas. A implementação de hábitos posturais torna-se necessária, para que a criança se desenvolva correctamente.

A musculatura da criança ainda se encontra débil aos níveis abdominal, dorsal e de braços; apresentando ainda um elevado grau de mobilidade, resultante da grande elasticidade dos ligamentos e dos músculos.

O aumento da capacidade de rendimento quer do coração quer dos pulmões justifica a inclusão de exercícios de resistência no programa de Educação Física neste nível de ensino, os quais devem ser devidamente alternados com períodos de recuperação frequentes e adequados.

A nível do sistema nervoso central, estão criadas condições para um reforço da atenção e da concentração.

Os órgãos dos sentidos estão praticamente tão desenvolvidos como no adulto.

- Particularidades psicomotoras:

A criança apresenta uma disponibilidade motora elevada e uma enorme necessidade de movimento, encontrando-se em permanente actividade. Essa necessidade é acompanhada pelo gosto natural por actividades que envolvam todo o corpo, que apelem à repetição motora ou à fantasia, à imaginação, à dramatização e ao ritmo. Apesar dessa entrega imediata e completa à actividade, a criança pode manifestar desinteresse, se a repetição da actividade for muito prolongada, pois as capacidades de concentração e de atenção estão ainda sujeitas a flutuações.

- Particularidades sócio-psicológicas:

Nestas idades, rapazes e raparigas apresentam, no fundamental, as mesmas capacidades e interesses podendo assim facilmente participar em conjunto nas mesmas actividades.

As crianças são muito individualistas, o que, aliado ao desejo de estarem em permanente actividade, as leva a não se importarem com as necessidades de exercitação das outras crianças. Só no final do período começam a manifestar mais interesse pelo grupo. Assim, numa primeira fase, a criança demonstra preferência pelo exercício mais individualizado e só no final deste ciclo, começa a gostar de interagir com o grupo.

A figura do adulto continua a assumir uma importância fundamental na orientação das actividades lúdicas. Este desempenha ainda uma função importante no estímulo da criança, dado que a mesma é muito sensível e emocional

Outros estudos indicam que, nas idades mais baixas, as crianças apresentam já os pré-requisitos neurológicos essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem motora. Em consequência da maturação acelerada do sistema nervoso central e dos analisadores sensoriais, encontram-se particularmente favoráveis, nestas idades, as possibilidades de desenvolvimento das capacidades coordenativas fundamentais (Hirtz e Holtz, 1987). Além disso, este é um período em que as crianças se encontram mais permeáveis à assimilação de conceitos promotores de uma vida saudável. Astrand (1992), citado por Botelho Gomes (1996), indica a actividade física como meio de evitar um estilo de vida sedentário, o qual contribuiria, por sua vez, para a perda da qualidade de vida, ao longo do

processo natural de envelhecimento. A acção educadora da escola torna-se crucial na promoção de experiências motoras que possibilitem aprendizagens diferenciadas e uma maior proficiência motora (Botelho Gomes, 1996). Tais experiências possibilitam, mediante o treino e o encorajamento necessários, o desenvolvimento de habilidades motoras, que influenciam a auto-estima e a imagem corporal, contribuindo para a aceitação pelos outros e para o comportamento social.

A actividade física assume, de uma forma geral, uma importância especial para a criança, dado ser a sua realidade imediata e espontânea. Esta permite ainda o encontro da criança com um conjunto de relações (sujeito, coisas, espaço) necessárias ao desenvolvimento motor e impulsionadoras da sua percepção e interacção com o vivido, o operatório e o mental.

A actividade física desenvolve-se pela acção, pela manipulação, pela imitação e pelo jogo, e o seu desenvolvimento permite à criança a aprendizagem dos diversos tipos de participação social e de realização das tarefas sócio-escolares. Refira-se a esse respeito que a maior parte das dificuldades escolares se relacionam com problemas de desenvolvimento motor, de coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial, de construção práxica e de estabilidade emotivo-afectiva, ou seja, de problemas de adaptação psicomotora (Matos, 1991). A criança necessita de atingir um nível preciso de organização motora, de uma coordenação fina de movimentos e de uma integração espacio-temporal vivida, antes de experienciar outras aprendizagens escolares. Além disso, o domínio da mobilidade e da coordenação global possibilita a aquisição de conteúdos ligados às aprendizagens escolares tradicionais (linguagem, grafismo e cálculo). Matos (1999) concluiu, a partir dos factos descritos, que a Educação

Física, no 1.º CEB, promove o desenvolvimento integral da criança, potencia as aprendizagens nas outras áreas escolares e assume uma função importante enquanto promotora de estilos de vida activos e saudáveis.

A experiência de Vanes, na França, posteriormente difundida em países como a Bélgica e o Japão (Bailey, 1977), demonstrou a importância da Educação Física no 1.º CEB. A referida experiência, também designada como "meio tempo desportivo e pedagógico", consiste na divisão do horário semanal dos alunos em dois períodos diários. O primeiro, durante a manhã, era dedicado às actividades académicas com um pequeno intervalo de 10 minutos para exercícios físicos. O segundo, durante a tarde, era ocupado com Educação Física, Expressão Plástica, Educação Musical e apoio individual ao estudo. Desta divisão resulta igualmente a inexistência de "trabalhos para casa".

Os resultados da experiência demonstraram que esses alunos melhoraram o seu rendimento intelectual, apresentaram um crescimento adequado, uma melhor saúde e um melhor desenvolvimento motor. Foi igualmente demonstrado que os jovens nomeados tinham uma maturação equilibrada, eram mais independentes, controlavam melhor a agressividade, adaptando-se com mais facilidade às mudanças, sendo, de uma forma geral, mais felizes.

Reconhecemos que as crianças constituem o grupo mais saudável da população, entendemos que o significado da actividade física para eles difere substancialmente do dos adultos. Na idade escolar, a actividade física não visa essencialmente a prevenção de doenças, mas pretende facilitar o crescimento e o desenvolvimento saudável bem como socializar para uma actividade física habitual. Naturalmente poderemos nomear casos particulares, como, por

exemplo, as crianças asmáticas ou diabéticas, para os quais a actividade física é um contributo para a saúde. Sublinhamos igualmente a importância da actividade física na transmissão de informações sobre um estilo de vida saudável, nomeadamente no que concerne à adopção de uma nutrição correcta.

Realçamos, pois, a ideia de que a Educação Física pode promover a saúde da população se conseguir socializar os indivíduos para a actividade física habitual, sendo que o primeiro passo para essa socialização deverá ter lugar na infância e prolongar-se por toda a vida dos indivíduos (Telama, 1998). A inclusão da Educação Física no 1.º CEB é imprescindível porque os objectivos dessa área não podem ser alcançados por nenhuma das outras áreas. Como as restantes áreas, a Educação Física oferece um contributo específico para o desenvolvimento da criança. Apresenta ainda uma utilidade social, uma vez que, além dos ganhos imediatos resultantes do efeito da prática, pode enriquecer a ocupação dos tempos livres. A Educação Física pode conduzir o aluno à aquisição de hábitos desportivos, que o acompanharão ao longo da escolaridade e da vida. É igualmente uma forma de aproveitar a motivação natural da criança para a realização de actividades nesta área, e promover actividades que constituem um importante factor para tornar a escola mais atraente.

2. Considerações acerca da Caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)

Tradicionalmente, por razões históricas e filosóficas do entendimento dos conceitos de Homem e de sociedade, a escola tem privilegiado o domínio do intelectual.

Actualmente o conceito de educação tem sido alargado, sendo reconhecido que o processo de desenvolvimento do ser humano é global, ou seja, a concepção de uma educação de qualidade implica, hoje em dia, uma formação integrada, com experiências e aprendizagens significativas no domínio cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor, sendo igualmente reconhecido que as aprendizagens adquiridas num destes domínios pode impulsionar ou alterar o desenvolvimento dos outros domínios.

Assim sendo, a escola deve assumir-se, na opinião de Queirós (2000), como local de formação multilateral e de realização das possibilidades naturais e sociais de desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser humano como ser bio-social. Enquanto processo inicial de aprendizagem académica, 1.º CEB surge como momento essencial nessa formação multilateral, uma vez que os resultados da educação das crianças se traduzirão num repertório de conhecimentos, habilidades e capacidades fundamentais, garantindo igualmente a base para a formação de atitudes, hábitos e comportamentos. Uma boa formação nesta fase do processo educativo possibilitará uma progressão mais ritmada e mais produtiva nas aprendizagens propostas nos anos de escolaridade que se seguem. A análise do funcionamento deste nível de ensino fornecerá, certamente, informações importantes para a compreensão das práticas lectivas dos docentes do 1.º CEB.

Em Portugal, acerca do 1.º CEB, são pouco numerosos os estudos que analisem as práticas lectivas dos seus docentes. Tal facto pode ser explicado, na perspectiva de Benavente (1984; 1990) pela sujeição do referido nível de ensino a conjunturas e pressões políticas, que desvalorizam o seu estatuto em relação aos outros níveis de ensino.

Dados fornecidos por Clímaco & Rau (1989) indicam a predominância de escolas de pequena dimensão, nas quais leccionam em média 3 a 4 professores. A redução do número de alunos, resultante de um decréscimo acentuado da natalidade, e a distribuição assimétrica da população pelo território nacional, acentuada pela deslocação das populações mais jovens para a periferia dos centros urbanos, têm determinado alterações profundas na rede escolar deste nível de ensino (Antunes, 1987; Rocha, 1998). Assim, assistimos, nos últimos anos, ao encerramento de escolas em zonas do interior, por falta de alunos, e à abertura de outras em zonas urbanas sobrelotadas. Nestas últimas zonas, as escolas apresentam maiores dimensões e um corpo docente estável e mais numeroso, sendo que há escolas em regime de funcionamento duplo, onde duas turmas partilham a mesma sala em turnos diferentes, o que condiciona os horários e a ocupação dos tempos livres dos alunos.

A estas particularidades, Formosinho (1998) acrescenta um conjunto de características que realçam a distinção do 1.º CEB e do professor do 1.º CEB em relação aos restantes níveis de ensino:

- a relação pedagógica depende largamente da relação pessoal (dada a faixa etária dos alunos), o que implica uma maior proximidade afectiva entre o professor e os alunos;
- o docente está perante um grupo constante de crianças, possibilitando este facto um maior conhecimento e acompanhamento de cada uma das crianças;
- o contexto e as características deste ciclo promovem condições melhores para a existência de uma relação mais intensa entre professores e encarregados de educação / pais dos alunos;

- o docente é o responsável pela gestão do currículo e de boa parte da organização pedagógica, do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e do recreio, das refeições e, por vezes, dos tempos livres;
- em comunidades mais pequenas, o docente, residente na localidade onde lecciona, torna-se num agente cultural, podendo inclusive promover o desenvolvimento local.

Neste nível de ensino, o regime de monodocência impõe-se como garantia da integração dos saberes e da sua articulação, numa fase de crescimento em que a escola inicia o processo de substituição da família na sua função educadora.

As crescentes transformações tecnológicas e sociais exigem à escola um esforço de desenvolvimento, no sentido de garantir a sua função principal.

As crianças deste fim de século são permanentemente bombardeadas com informações, oriundas dos diferentes meios de comunicação, e quando ingressam no 1.º ano do Ensino Básico, possuem uma série de técnicas e meios de obter informações que a Escola tem negligenciado. Mais do que ensinar a criança a ler, contar e a escrever, a Escola de hoje necessita de iniciar a criança a ler a imagem, a efectuar operações aritméticas com a máquina de calcular e a escrever no computador. Não se trata mais de uma excentricidade de um "velho rico", mas de uma necessidade absoluta para a integração da criança no mundo social (Formosinho, 1998).

O 1.º CEB, cumprindo o serviço público que lhe é exigido, terá de fornecer à criança as oportunidades e os meios para que o seu desenvolvimento seja harmonioso.

Mas urge igualmente que a educação se imponha como um processo único de resposta cultural e social às questões diárias. O prolongamento da escolaridade obrigatório para nove anos provoca, na opinião de Formosinho (1998), a dissolução do ensino primário no ensino básico, contribuindo necessariamente para a invisibilização das problemáticas específicas desse nível de ensino. Além disso, este nível de ensino apresenta uma diversidade de situações, que resultam dos traços característicos de cada escola, da ausência de comunicação entre professores, da dependência das estruturas locais. Neste contexto, encontramos escolas "cuja dimensão e estabilidade do corpo docente permitem gerar climas, boas práticas e culturas capazes de influenciar o que ocorre no seu interior" (Rocha, 1998: 43); mas verificamos que outras, pela precariedade de recursos e a mobilidade dos docentes, se encontram mais dependentes dos contextos onde estão inseridas.

Em escolas pequenas e isoladas, os professores não conseguem promover hábitos e práticas que contrariem culturas sedentárias. Outra dificuldade emerge quando as turmas apresentam um reduzido número de alunos, com idades, competências e necessidades de aprendizagem diferenciadas, o que dificulta a realização de actividades previstas no programa. Reconhecemos que esta é uma realidade que percorre habitualmente a vida profissional do docente e que constitui um obstáculo ao desempenho eficaz da sua função. A adaptação a estas situações exige do docente uma formação pessoal e profissional elevada.

Além das estruturas humanas, o Ministério da Educação deve preocupar-se em dotar as escolas das estruturas físicas essenciais. A existência de espaços exteriores e interiores adequados impulsiona a prática

de exercício físico e possibilita o desenvolvimento harmonioso de competências desportivas.

Monteiro (1997) enumera algumas das características dos espaços interiores e exteriores das Escolas do 1.º CEB.

Segundo o autor, os espaços interiores não apresentam áreas de separação de zonas de "pés limpos" das zonas de "pés sujos", sendo geralmente zonas de passagem e/ou acesso dos alunos, professores, funcionários e outros utentes ao interior da escola e das restantes salas de aulas. Além disso, não possuem qualidades de insonorização; nem têm as paredes necessárias para poderem ser utilizadas como alvos ou como instrumento auxiliar de aprendizagem. Os espaços de acesso a outros locais são vários e muito amplos, retirando, juntamente com as muitas janelas existentes, espaço de parede. Nesses espaços existem várias colunas, mas não existem espaços próprios que sirvam de arrecadações de material nem balneários (os quais quando existem são utilizados como arrecadações).

Na generalidade, as escolas possuem espaços exteriores suficientes para a recreação e a prática da actividade física adequada às crianças que as frequentam. No entanto, em algumas escolas, esses espaços não correspondem a critérios de utilidade. Assim, o pavimento é muitas vezes de terra, não apresentando condições mínimas de utilização, ou é em alcatrão, material pouco adequado à prática de Educação Física porque oferece atrito impedindo que as crianças possam experienciar vivências próprias da área ou que se possa utilizar o material de chão. Sendo o espaço exterior simultaneamente recreio e, por isso, apresentando desníveis, zonas de implantação de árvores e outra vegetação, bancos, bicas de água, retira as poucas possibilidades que existem para as aprendizagens da Educação Física.

A inexistência de critérios, além do desportivo, no equipamento desses espaços conduz a uma instalação de materiais, que apresentam uma relação custo / utilização por parte dos docentes do 1.º Ciclo muito baixa e com pouco valor pedagógico para as crianças. No intuito de serem espaços abertos à comunidade e utilizados nas horas pós-laboral, apresentam, por vezes, equipamentos inadequados às características das crianças, retirando-lhes alguma eficácia na promoção da actividade obrigatória das crianças.

Os recreios apresentam-se essencialmente como espaços pouco diversificados e superlotados (principalmente nas grandes cidades), os quais podem conduzir à marginalização de algumas crianças e favorecer comportamentos anti-sociais.

No entanto os mesmos espaços podem facilmente ser reestruturados e apetrechados com material adequado e diversificado.

Este panorama reflecte a inexistência de políticas concertadas que visem possibilitar aos alunos do 1.º CEB a fruição de uma prática sistemática e regular de Educação Física, como se encontra consignado no plano curricular.

A despeito do empenho e investimento de algumas Autarquias em planos de desenvolvimento para o 1.º CEB e, por vezes, de alguns serviços do Ministério da Educação, os dados indicam que somente 1/10 dos alunos destas escolas usufruem de sessões de Educação Física, semanais e regulares, orientadas por um professor da escola (GCDE, 1997).

Serra (1997), após realçar a necessidade de facultar espaços onde a criança possa desenvolver o jogo, que constitui uma prática essencial ao seu desenvolvimento pleno, enumera as características que devem possuir os espaços de recreio para serem seguros. Assim, entende o autor o seguinte:

(a) Os pisos devem ser cobertos por areia ou relva, uma vez que estes oferecem uma maior segurança à criança e, como são elementos naturais, não implicam elevados custos económicos;

(b) Os baloiços devem ter assentos constituídos por materiais suaves, sendo ainda importante atender à segurança dos materiais e ao seu posicionamento;

(c) Os escorregas devem ser limitados lateralmente e apresentar uma escada de acesso pouco verticalizada. É ainda importante atender à orientação da plataforma (preferencialmente para norte) e à sua forma, bem como à área de aterragem (que deve ter cerca de 2 metros);

(d) Nas estruturas de trepar, o material utilizada deve ser a madeira, atendendo ao facto de as extremidades, as arestas e os vértices serem arredondados.

O mesmo autor elabora uma proposta de alteração do espaço de recreio que nos parece adequada e funcional. Assim, propõe a existência de quatro tipos de superfícies, que permitiriam a realização de diferentes actividades:

(a) Superfície de relva, a qual possibilita a realização de enrolamentos e outros movimentos similares;

(b) Superfície de areia, que garantiria a segurança para a utilização de alguns aparelhos e a sua manipulação serviria para a realização de construções e jogos variados;

(c) Superfície de piso sintético, onde estariam colocados alguns materiais fixos (como rampas e pinocos) que possibilitam às crianças a realização de algumas habilidades. Além disso, a textura lisa do piso possibilitaria a prática do skate ou da patinagem;

(d) Superfície de terra, que, por sua vez, permitiria a realização de um conjunto de actividades tradicionais, como o jogo do berlinde ou do pião.

O autor indica ainda a necessidade de rechear esses espaços de recreio com aparelhos diversificados, como o baloiço de pêndulo, o escorrega em caracol, as plataformas nas árvores, as caixas com aparas de madeira, o carrossel de bicicletas, o labirinto de coradas, o aparelho para equilíbrio, a estrutura com orifícios, o castelo, a tabela de basquetebol, a ponte de entrada, o arco-íris. Estes aparelhos ofereceriam um conjunto diversificado de actividades às crianças e permitiriam a realização de actividades, como trepar, deslizar, equilibrar-se, subir, descer, pedalar, saltar, contorcer-se, gatinhar, lançar e manusear bolas... As actividades e materiais nomeados permitem responder eficazmente às necessidades motoras, sociais e afectivas das crianças, constituindo igualmente um meio de promoção de um estilo de vida mais saudável e activo.

Algumas escolas dependem, pois, exclusivamente da intervenção do professor, enquanto agente de mudança, para identificar e ultrapassar os impedimentos e constrangimentos que constituem obstáculos ao desenvolvimento da sua acção educativa. Uma formação alargada às diferentes componentes da educação possibilita ao docente a adopção de uma atitude activa e reflexiva no contexto educativo. Se a organização curricular no 1.º CEB compete, quase exclusivamente, ao docente, as suas opções serão naturalmente influenciadas por inúmeras variáveis, tais como: contexto histórico-social; características estruturais e materiais das escolas; características de desenvolvimento dos alunos; conhecimentos dos docentes. A interacção destas componentes atribui um carácter singular ao acto

educativo, uma vez que não se realizam de um modo constante, mas antes apresentam combinações muito variadas.

3. Expressão e Educação Físico-Motora - Educação Física no 1.ºCiclo do Ensino Básico

A promoção de experiências agradáveis de actividade física desde tenra idade e a Educação Física no 1.º CEB constituem, na opinião de vários estudiosos (Simenons-Morton et al., 1987), um veículo potencialmente importante para fomentar a apreciação da actividade física.

Determinada a imprescindibilidade do desenvolvimento regular de actividades físicas na escola, promotoras do desenvolvimento motor das crianças com a correspondente aquisição de habilidades básicas e específicas, urge compreender as razões conducentes à inclusão ou ausência da actividade física.

Assim, assemelha-se-nos indispensável uma análise das características e dos fundamentos da estrutura curricular, dado que estes determinam e organizam os conteúdos da Educação Física.

Actualmente, a Organização Curricular para o 1.º CEB é o resultado da aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em Outubro de 1986, e da publicação do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo seleccionou as áreas e disciplinas incluídas nos Planos Curriculares, avaliando critérios de pertinência e relevância adequados aos objectivos genéricos e específicos de cada nível de ensino. Este documento denota o reconhecimento de que para a sua "Educação Integral" a criança necessita de um conjunto de aprendizagens

e experiências educativas organizadas, que incluam, naturalmente, a actividade física e os conteúdos com ela relacionados.

Este primeiro ciclo de escolaridade engloba, de uma forma articulada e complementar, cinco áreas: Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática; Área-Escola, sendo que todas estas áreas deverão dar o seu contributo específico para o desenvolvimento da criança.

Na perspectiva de Mota (1999), a área de Educação Física deveria fornecer, nesta primeira fase do processo educativo, um programa rico e variado, através do qual as crianças tenham a oportunidade de adquirir habilidades motoras básicas, ganhando autoconfiança e adquirindo os primeiros conhecimentos simples acerca do exercício e da sua contribuição para uma boa saúde e aptidão. Mas a saúde implica muito mais do que a vulgar noção simplista de evitar doenças e de manter o bem-estar cardiovascular, uma vez que inclui o bem-estar psíquico e a gestão do stress. A área de Educação Física deverá contribuir para esse bem-estar global e geral, permitindo às crianças a aquisição de conhecimentos necessários e inserindo-os em actividades estimulantes. Além dessa função, compete ainda a essa área disciplinar auxiliar os jovens a tornarem-se consumidores esclarecidos de desporto; a adoptarem, mediante os conhecimentos adquiridos na área da saúde, um estilo de vida saudável e activo através do envolvimento no desporto; a adquirirem uma imagem corporal positiva e a usarem seus corpos habilidosa e criativamente em contextos desportivos; a adquirirem uma variedade de habilidades pessoais e sociais relevantes para o consumo desportivo; a ganharem qualificações e acreditação de acordo com as suas aspirações intelectuais e vocacionais (Armstrong, 1998).

Cumpre ainda à escola, segundo o que se encontra determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo, o desenvolvimento das aptidões dos discentes e a compensação das suas insuficiências. O legislador sobreleva a importância da Educação Física no artigo 3.º, alínea b, ao sublinhar que a organização do sistema educativo tem como objectivo contribuir para a realização do educando, proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico. O artigo 7.º da mesma lei indica a necessidade de proporcionar ao discente o desenvolvimento físico e motor. Na "Organização Curricular de Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico", publicado pelo Ministério da Educação, é nomeada, como uma das funções da primeira etapa da formação do aluno, a iniciação de diferentes formas de expressão, entre as quais se encontra a Educação Física.

Cumpre, por sua vez, ao Estado dotar as escolas das condições essenciais para facilitar e promover a sua aprendizagem. Assim, assume particular relevância a criação de infra-estruturas e o apetrechamento material das Escolas do 1.º CEB, facto que será facilitado pelo agrupamento das escolas, bem como a oferta de formação específica aos docentes. Mas assemelha-se-nos igualmente importante a intervenção formativa junto da população, esclarecendo os objectivos e a importância da área para o desenvolvimento da criança. A organização particular do 1.º CEB possibilita uma relação mais estreita com o meio envolvente, sendo por isso mais fácil e talvez mais eficaz a promoção do seu desenvolvimento.

A acrescentar às suas finalidades específicas e objectivos próprios, a Educação Física procura transcender a sua natureza única, contribuindo igualmente para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Assim, poderemos agrupar os objectivos da Educação Física no 1.º CEB em dois grandes planos: o plano biológico e motor e o plano do comportamento individual e social (Quina, 1994).

No plano biológico e motor, a Educação Física tem como objectivos desenvolver de forma harmoniosa os sistemas ósseo, muscular e articular; desenvolver as capacidades motoras condicionais e coordenativas; ampliar e aperfeiçoar as habilidades motoras.

No plano do comportamento individual e social, a Educação Física visa satisfazer as necessidades de movimento dos alunos; fomentar a integração no grupo, o respeito pelas regras de interesse colectivo e o respeito mútuo; desenvolver o sentido da responsabilidade e o espírito da cooperação; reforçar as múltiplas qualidades psíquicas (vontade, valentia, audácia, espírito de sacrifício, tenacidade, etc.).

Reconhecida socialmente pelo contributo que dá para a saúde e promoção de estilos de vida activos, alicerçados em princípios e valores éticos e ecológicos, encontramos o alcance das finalidades da Educação Física, enquanto componente inalienável da Educação, expresso na Organização Curricular do 1.º CEB.

Isso mesmo encontramos determinado nos objectivos gerais, sendo sublinhado que o Programa da referida Área pretende facultar, em colaboração com as outras "Expressões", o desenvolvimento físico e motor dos alunos, valorizar actividades manuais, promover a educação artística, detectar e estimular aptidões nesses domínios.

O referido Programa determina a existência de uma actividade física regular e contínua nas escolas do 1.º CEB, sendo que esta deverá realizar-se num clima de exploração, descoberta e confirmação das possibilidades de

cada um (Bom et al., 1990). Delineia-se, desta forma, um continuum de desenvolvimento, concretizado através de experiências formativas valorizadas pelo próprio sujeito, apresentando como referência o seu contexto social. Assinale-se, além disso, que "o fundamental da proposta cultural da Educação Física é conduzir a que cada um se aproprie da prática das actividades físicas, de modo a que saiba utilizá-las ao longo da escolaridade e da vida. A essência está, efectivamente, no fazer e não no ver. Nesta perspectiva, o que importa, antes de mais nada, é formar pessoas que possam vir a ser actores e não meros espectadores." (A Educação Física no 1° Ciclo do Ensino Básico. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. ME: 26).

Desta forma, o programa emerge simultaneamente como referência indispensável para o desenvolvimento do aluno e como um padrão geral de aprendizagens específicas asseveradas pela coordenação e coerência da actividade dos alunos durante a sua escolaridade.

Na perspectiva de Bahia de Sousa (1996), o programa caracteriza-se por constituir uma "proposta cultural de desenvolvimento individual e social", assumindo-se como um "compromisso social" o qual, através de um "processo inclusivo", impulsione uma "formação ecléctica" no âmbito das actividades físicas culturalmente significativas.

Outra característica encontra-se na sua forma de apresentação: aberto, prescritivo e progressivo. Aberto porque, ao mesmo tempo que determina um padrão geral de competências que os alunos devem adquirir em cada bloco, ano ou fim de ciclo, permite ao educador recriá-lo e encontrar soluções alternativas de acordo com as características próprias do contexto educativo. Prescritivo, uma vez que identifica especificamente os efeitos desejáveis para o aluno, que o professor deve conseguir concretizar através da sua intervenção

prática. Progressivo, porque se encontra estruturado por níveis de dificuldades, partindo do simples para o complexo, de acordo com as características gerais da criança no escalão etário em questão (Bom et al., 1990). Além disso, o programa apresenta ainda uma estrutura que imprime uma progressão lenta das competências, de modo a permitir que todos os alunos delas se apropriem. Define-se igualmente como um programa flexível, uma vez que permite ao professor escolher os conteúdos e definir os objectivos adequados às necessidades e possibilidades concretas dos alunos, do ano de escolaridade que estiver a leccionar, independentemente do nível que o programa preconiza para esse ano.

Trata-se, pois, de um compromisso pedagógico, cujo conteúdo se encontra expresso em objectivos, que possibilitam delinear a direcção do desenvolvimento dos alunos. Na perspectiva de Brás (1991), a função do programa será constituir uma fonte de inspiração de práticas de ensino, que não limitem o professor na sua intervenção, mas que o auxiliem na organização do processo de ensino / aprendizagem.

Importa realçar que os pressupostos deste programa se encontram centrados na prática da actividade física e na aprendizagem de comportamentos motores, nas diferentes dimensões.

A definição de competências, neste Programa, possibilita a objectivação das aprendizagens esperadas no final do primeiro ciclo de escolaridade obrigatória, visando o desenvolvimento das Capacidades Motoras, o que conduz à elevação do seu nível funcional.

A Resistência Geral, a Velocidade de Reacção, a Flexibilidade, o Controlo da Postura, o Equilíbrio Dinâmico, o Controlo de Orientação Espacial, o Ritmo e a Agilidade são os efeitos desejáveis, cuja aquisição deve

ser promovida através de competências básicas de Educação Física, no intuito de preparar a criança para aquisições de maior complexidade e exigência.

O Programa estrutura-se em oito blocos, indicando estes objectivos gerais:

(a) Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas;

(b) Fomentar a cooperação entre os alunos nos diferentes jogos e exercícios;

(c) Impulsionar a participação dos alunos nos diferentes tipos de actividades, de forma a que os mesmos se empenhem no aperfeiçoamento da sua habilidade nessas áreas.

Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Jogos, Ginástica, Patinagem, Actividades Rítmicas Expressivas, Percursos na Natureza e Natação (programa opcional) constituem os nomeados oito blocos, os quais abarcam o conjunto de aquisições consideradas imprescindíveis nesta etapa do desenvolvimento da criança. Apresentando características próprias, distintas e complementares entre si, pretendem fornecer ao professor indicações claras, a fim de que a sua prática educativa perpasse, faseadamente, toda a extensão curricular e promova a apropriação das habilidades fundamentais.

Para cada um dos blocos enumerados, foram definidos os seguintes objectivos gerais:

(a) Realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da acção própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho (Perícias e Manipulações);

(b) Realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo ou em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua acção para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela sua actuação (Deslocamentos e Equilíbrios);

(c) Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e / ou combinando as acções com fluidez e harmonia de movimento (Ginástica);

(d) Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-tácticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos (Jogos);

(e) Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas acções para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados (Patinagem);

(f) Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais (Actividades Rítmicas Expressivas);

(g) Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos da natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente (Percursos na Natureza).

Torna-o exclusivo a pretensão de promover o desenvolvimento das Capacidades Motoras, a aprendizagem de conteúdos significativos da cultura motora e a aquisição de hábitos de vida activa, em que a participação dos alunos nas actividades possibilite a implementação de valores e atitudes.

O Programa prescreve as aprendizagens essenciais, nomeia os conteúdos programáticos e inventaria as condições práticas necessárias ao seu desenvolvimento, numa linguagem clara e acessível ao professor do 1.º CEB, atribuindo a este a responsabilidade da selecção e organização da actividade lectiva. Esta deve respeitar os objectivos estabelecidos pelo Programa, as aptidões dos alunos nos seus interesses, as características da dinâmica social de cada grupo e as possibilidades de aproveitamento dos recursos materiais da escola.

Num segundo momento assume especial relevo a análise do impacto dos instrumentos colocados à disposição do professor com o objectivo de o apoiar na sua intervenção lectiva.

Constituindo elementos importantes para a compreensão dos objectivos e valores defendidos pelo programa, a equipa que o elaborou produziu documentos escritos e em vídeo. Foram ainda organizados materiais de apoio enviados a todas as escolas do 1.º CEB, entre os quais se encontram "A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico", "Programa Ilustrado de

Expressão e Educação Físico-Motora", "Programa de EEFM em Videograma" e respectivo guião de leitura. Estes são documentos complementares, com indicações e sugestões úteis para a sustentação e melhoria da intervenção pedagógica do professor.

Os documentos nomeados servem de apoio à implementação ainda precária da Educação Física. As dificuldades registadas advêm igualmente de existirem, no 1.º CEB, diferentes filosofias no que respeita à importância dessa área.

O Ministério da Educação decretou a obrigatoriedade da leccionação de Educação Física no 1.º CEB. Realçando a importância da área para o pleno desenvolvimento da criança, foi elaborado um programa, foram definidos objectivos e finalidades e propostas estratégias e actividades. Mas foi igualmente reconhecida a insuficiente formação dos docentes, pelo que o legislador propõe que o docente seja coadjuvado em algumas áreas.

As Autarquias, que tradicionalmente se preocupam com o funcionamento deste nível de ensino, oferecem também o seu contributo para a implementação efectiva da Educação Física. A sua intervenção depende necessariamente dos recursos económicos do poder local e a sua inexistência impediu, muitas vezes, o Autarca de cumprir a sua responsabilidade legal no que concerne à construção, recuperação e manutenção dos equipamentos necessários à prática da Educação Física. Quando os recursos económicos e a vontade política o possibilitam, os Autarcas estabelecem um contrato de prestação de serviços com um docente licenciado em Educação Física a fim de que este se desloque à escola e leccione os conteúdos da área, transportando consigo todo o material necessário para o desenvolvimento das actividades. Desta forma, é garantida a formação global do aluno, mas esta

atitude contraria o espírito da lei, que sublinha a opção por um regime de monodocência nesse nível de ensino.

Somente nos anos noventa, a Educação Física parece ganhar terreno na sua implementação efectiva nas escolas do 1.º CEB com o lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar (PRODEFDE).

Na opinião de Branco (1997), este era o primeiro projecto de âmbito nacional, que apresentava reais possibilidades de generalizar a Educação Física e o Desporto Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este projecto começou pela realização de uma lúcida análise da situação, apresentou opções estratégicas correctas e propôs um modelo orgânico adequado e exequível. O seus objectivos consistiam em garantir a todos os alunos duas / três aulas de Educação Física por semana; fornecer às escolas do 1.º CEB os recursos materiais adequados; facultar formação em Didáctica de Educação Física a todos os docentes do nível de ensino referido.

Apesar de um esforço ministerial e, em algumas localidades, autárquico, continua a constatar-se a inexistência de Educação Física nas escolas do 1.º CEB. Assim, procuraremos analisar a valorização que os docentes do 1.º CEB atribuem à Educação Física e as dificuldades que estes afirmam encontrar na leccionação da área nomeada.

4. Valorização atribuída por professores à Expressão e Educação Físico-Motora

Introdução

É aceite pela generalidade dos docentes que a área de Educação Física no 1.º CEB contribui eficazmente para o desenvolvimento global da criança e desempenha um papel essencial na sua socialização. Conhecem-se inclusive os fundamentos que defendem e justificam a inclusão de Educação Física em todos os níveis de ensino. Apesar desse reconhecimento, muitos estudos denunciam ainda a inexistência de Educação Física nesse nível de ensino. A dificuldade de implementar e generalizar a Educação Física nos primeiros anos do Ensino Básico é um problema que tem preocupado professores, formadores e investigadores, que acreditam ser essencial criar, desde muito cedo, estilos de vida activos e saudáveis.

Apesar de algumas iniciativas locais e regionais procurarem inverter esta tendência, continua a verificar-se que, globalmente, à Educação Física no 1.º CEB não é dispensado o tempo, a dedicação e a qualidade necessária ao cumprimento das suas finalidades. Muitas crianças não usufruem de actividades regulares e sistemáticas no âmbito da área nomeada. Os estudos que abordam o problema da inexistência de Educação Física no 1.º CEB indicam vários motivos para justificar a situação. Para Monteiro (1993), o desenvolvimento da Educação Física depende de uma política de investimento ao nível das condições materiais. No entanto, esse motivo parece querer ocultar uma realidade diferente.

Sendo o 1.º CEB assegurado por um só docente, deste depende a gestão do currículo, da organização pedagógica, do tempo e do espaço escolares, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e do recreio, e, por vezes, dos tempos livres (Formosinho, 1998). Assim, a inclusão de actividades de Educação Física no plano das actividades lectivas encontra-se dependente da opção dos docentes, apesar de esta ser uma área obrigatória do currículo. Estes afirmam valorizar a área e reconhecem a sua importância para o desenvolvimento da criança. No entanto, não observamos ainda uma implementação efectiva da área no 1.º CEB. O problema persiste, sendo as soluções encontradas - substituição do docente por um professor de Educação Física - ainda muito precárias. Apesar de lhe serem apontadas algumas deficiências, o regime de monodocência apresenta algumas vantagens:

- Facilita a desejável e plena prática interdisciplinar;
- Permite ao docente o privilégio de ter apenas uma turma, possibilitando-lhe conhecer as particularidades de cada criança, de forma a intervir mais eficazmente na socialização da mesma, através da exploração das interacções sociais que os diferentes tipos de actividade física solicitam;
- Possibilita ainda uma melhor gestão do tempo, podendo prolongar o tempo de aprendizagem numa determinada actividade, sempre que as crianças estejam a tirar grande proveito, ou interrompê-lo, caso se verifique a situação contrária;
- Faculta ao professor a oportunidade de utilizar as actividades próprias da Educação Física para constatar outras, sem contudo interromper as aprendizagens, dando satisfação às necessidades

básicas da criança, proporcionando prazer e bem-estar no quotidiano escolar.

O problema da inexistência da Educação Física é um problema essencialmente cultural, resulta de vários factores, entre os quais destacamos: a valorização do intelecto em relação ao físico; a perspectivação da área como momento de recreio; a existência de clubes e academias onde as crianças poderiam realizar exercícios físicos. Esses factores parecem ainda reforçados pela constatação de um efectivo sucesso escolar na disciplina de Educação Física no 2.º CEB, o que poderia indicar que os conteúdos programáticos da área no 1.º CEB seriam recuperados no nível de ensino seguinte.

4.1. Metodologia

4.1.1. Objectivo do Estudo

Esta investigação empírica centra-se no estudo da valorização atribuída por docentes à área de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM). Visa igualmente determinar causas da não leccionação da área nomeada.

4.1.2. Selecção, Dimensão e Caracterização da Amostra

O estudo realizou-se sobre uma amostra de professores do 1.º Ciclo de 6 dos 8 concelhos que constituem o Centro de Área Educativa (CAE) do Tâmega.

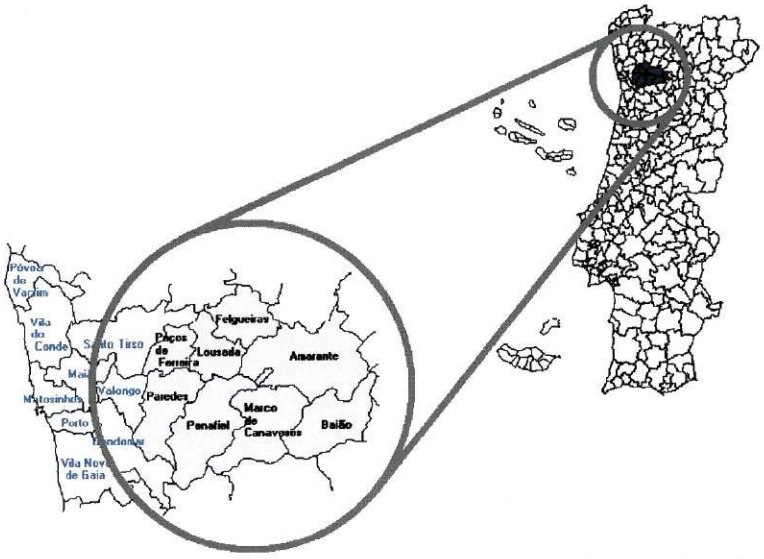

Figura 1- Localização da Área Geográfica abrangida pelo CAE Tâmega

Dos 1700 professores existentes no ano lectivo 1999/2000, a amostra é constituída por 204 docentes, o que representa 12 % da população de professores do 1.º CEB na Área Educativa do Vale do Sousa e Baixo Tâmega.

Os docentes que responderam ao questionário leccionam, na sua maioria (50 %), no concelho de Penafiel. Pela observação do quadro 1., constatamos ainda que recebemos muitos questionários do concelho de Baião (19 %), sendo que os restantes concelhos responderam de forma satisfatória, ou seja, alguns docentes preencheram e enviaram os questionários distribuídos.

Quadro 1 – Proveniência da Amostra

Delegação Escolar	Ni	Percentagem
Amarante	19	9,3 %
Baião	39	19 %
Felgueiras	-	-
Lousada	15	7,4 %
Marco de Canaveses	14	6,9 %
Paços de Ferreira	-	-
Paredes	15	7,4 %
Penafiel	102	50%

Parece-nos importante referir que a maioria dos docentes que responderam aos questionários usufruiu do apoio do Desporto Escolar, através do Programa de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto Escolar (PRODEFDE).

No que respeita ao estabelecimento onde efectuaram a sua formação inicial, a maioria dos docentes inquiridos indica a Escola do Magistério Primário como entidade formadora (77 %). Assumem igualmente importância como instituições formadoras os Institutos Politécnicos (9 %) e a Universidade (5 %). Apenas 2 % da população inquirida concluiu a sua formação inicial em Instituições Superiores Privadas.

Quadro 2– Instituições de Formação Inicial

Instituição	Ni	Percentagem
Escola do Magistério Primário	156	77 %
Instituto Politécnico	18	9 %
Universidade	11	5 %
Instituições Privadas	4	2 %
Não responderam	15	7 %

No que se refere às Escolas do Magistério Primário, salienta-se o papel de relevo assumido pela Escola do Magistério Primário de Penafiel (54 %). É ainda de destacar a importância que assume a Escola do Magistério Primário do Porto (24 %). Há ainda alguns docentes que efectuaram a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Bragança (11 %) e na de Vila Real (7 %).

Quadro 3– Escolas do Magistério Primário

Local	Ni	Percentagem
Penafiel	84	54%
Porto	38	24%
Bragança	17	11%
Vila Real	11	7%
Ex. Colónias	3	2%
Ilhas	3	2%

Entre os Institutos Politécnicos, destaca-se a relevância da Escola Superior de Educação de Bragança (50 %). Os outros Institutos nomeados como entidades formadoras foram a Escola Superior de Educação do Porto (33 %) e a Escola Superior de Educação de Viseu (17 %).

Quadro 4– Institutos Politécnicos

Local	Ni	Percentagem
Escola Superior de Educação de Bragança	9	50 %
Escola Superior de Educação do Porto	6	33 %
Escola Superior de Educação de Viseu	3	17 %

4.1.3. Instrumento

4.1.3.1. Questionário

No intuito de recolher os dados, utilizámos o modo de inquérito por questionário (Anexo A), seleccionando maioritariamente perguntas do tipo "fechado" de escolha dicotómica ou múltipla, conforme a informação a recolher, e duas questões do tipo "aberto".

A escolha do questionário justifica-se pela extensão da amostra e pelo carácter simples da aplicação deste instrumento, que oferece um grau de confiança aceitável. Este método de recolha de informação é uma prática bastante aplicada ao nível dos estudos de natureza descritiva, apresentando várias vantagens, tais como a possibilidade de estender a recolha de informação a um número elevado de inquiridos, o direccionar com maior rigor o essencial da informação a recolher e a possibilidade de reter informação de uma forma precisa e factual.

Atendendo às limitações da recolha de dados por questionários, adoptamos alguns procedimentos, que visavam atenuar essas desvantagens:

(a) o carácter anónimo dos questionários;

(b) a solicitação de que as respostas correspondessem a opiniões reais dos inquiridos;

(c) o carácter oficial imprimido à distribuição e recolha dos questionários.

4.1.3.2. Processo de construção

O questionário visava a recolha de dados acerca da valorização atribuída pelos docentes à Educação Física e das causas relacionadas com a não leccionação da área nomeada.

O inquérito apresenta uma breve introdução onde se expõe o seu objectivo. Em seguida, são solicitadas informações caracterizadoras da amostra. Depois, temos um conjunto de questões que visam determinar a importância atribuída às diferentes áreas disciplinares, principalmente no que se refere à área de Educação Física.

Por fim, apresentamos uma questão aberta para que os docentes nomeiam a razão principal que motiva a leccionação ou não leccionação da área nomeada.

4.1.3.3. Organização

1 - Variáveis de valorização conceptual das áreas disciplinares: indicação da área disciplinar a que dá mais importância.

2 - Variáveis de valorização real: assiduidade da abordagem realizada às áreas das expressões em geral e da EEFM em particular; justificação do trabalho desenvolvido na área de EEFM.

4.1.3.4. Aplicação

A distribuição do inquérito foi realizada a partir do Gabinete de Desporto Escolar do Centro de Área Educativa (CAE) do Tâmega, tendo sido contactadas directamente as Delegações Escolares, a fim de que estas permitissem que os Professores de Apoio distribuíssem os inquéritos.

A recolha foi realizada no sentido inverso. Os docentes entregaram os inquéritos aos Professores de Apoio, que, por sua vez, os encaminharam para os serviços de Desporto Escolar do CAE nomeado.

Os primeiros questionários foram distribuídos em 28 de Outubro de 1999, tendo os últimos questionários sido recebidos a 15 de Março de 2000. Extraviaram-se os questionários referentes às Delegações de Felgueiras e Paços de Ferreira, não tendo sido possível a sua recuperação. No que concerne aos restantes, registou-se o número total de questionários e verificou-se o seu correcto preenchimento.

4.1.4. Tratamento de Documentos

As questões foram agrupadas em duas variáveis (valorização conceptual e real das áreas disciplinares) e registou-se a percentagem de ocorrências.

4.2. Apresentação dos resultados

4.2.1. Valorização conceptual das áreas disciplinares:

A Valorização Conceptual das áreas disciplinares encerra a expressão da opinião sobre a maior importância atribuída a uma área em detrimento das restantes.

A maioria dos docentes inquiridos (67 %) admitiu atribuir maior importância a algumas áreas; sendo, no entanto, de realçar que uma elevada percentagem de docentes (33 %) afirma não valorizar nenhuma das áreas em particular.

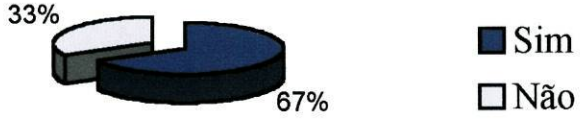

Gráfico 1 - Valorização Conceptual das Áreas Disciplinares

Na identificação das áreas valorizadas destacam-se as áreas académicas (86 %) em detrimento das expressões (14 %), como poderemos verificar pelos dados apurados.

Gráfico 2 - Comparação entre Valorização das Áreas Académicas e Áreas das Expressões

A análise do Quadro 5 permite-nos constatar que metade dos docentes valorizam a área de Língua Portuguesa, sendo ainda de referir que 28 % referiu desenvolver mais actividades no âmbito das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Importa igualmente sublinhar a importância atribuída à área de Educação Física (9 %), valor que não podemos dissociar das características específicas da população inquirida, que tendo recebido alguma formação específica começa a demonstrar tendência para valorizar a Educação Física como matéria curricular e indispensável.

Quadro 5– Valorização das Áreas Disciplinares

Áreas	Ni	Percentagem
Língua Portuguesa	69	50 %
Língua Portuguesa e Matemática	38	28 %
Expressão e Educação Físico-Motora	12	9 %
Expressões	7	5 %
Língua Portuguesa , Matemática e Estudo do Meio	7	5 %
Matemática	4	3 %

4.2.2. Valorização Real das áreas disciplinares:

A Valorização Real das áreas disciplinares pretende determinar o grau de empenhamento dos docentes na realização de actividades nas áreas das Expressões e no desenvolvimento de uma actividade física regular e sistemática com os discentes.

A totalidade dos docentes inquiridos confirmou desenvolver actividades ligadas às áreas das Expressões.

Há, no entanto, uma grande diversidade a nível da frequência com que essas actividades são desenvolvidas. A maioria dos docentes indica que a realização dessas actividades se efectua uma (40 %) ou duas vezes (34 %) por semana. Uma pequena percentagem (10 %) refere que estas são desenvolvidas apenas em ocasiões especiais. Há ainda uma reduzida percentagem de docentes que indicam efectuar Educação Física com os seu alunos sempre que necessário (5 %) ou sempre que oportuno (3 %), o que pode ser indicador de que a utilidade da área de Educação Física se restringe a facultar aos alunos um momento de descontracção ou uma compensação pelo seu bom aproveitamento ou comportamento adequado na sala de aula.

Quadro 6– Frequência de actividades desenvolvidas no âmbito das Expressões

Frequência	Ni	Percentagem
Uma vez por semana	81	40 %
Duas vezes por semana	69	34 %
Ocasiões especiais	20	10 %
Diariamente	11	5 %
Sempre que necessário	11	5 %
Sempre que oportuno	6	3 %
De quinze em quinze dias	4	2 %
Uma vez por mês	1	0,5 %
Várias vezes por semana	1	0,5 %

Questionados acerca do desenvolvimento de actividades no âmbito da Educação Física, 57 % da população inquirida afirma desenvolver uma prática desportiva regular e sistemática com os seus alunos. Parece, no entanto, relevante sublinhar que há ainda uma importante percentagem que assume não desenvolver qualquer actividade.

Gráfico 3 - Realização da Actividade Física regular e sistemática

Os docentes que desenvolvem actividades no âmbito da Educação Física de uma forma regular e sistemática com os alunos identificam a sua importância para o desenvolvimento global da criança como principal fundamentação (59 %), acrescentando alguns a relevância da área para o desenvolvimento de outras componentes (3,5 %). Uma percentagem relativamente pequena (16 %) indica simplesmente que esta é uma área importante; enquanto que 15 % refere a presença da área no programa como a razão única para o seu desenvolvimento. Alguns docentes denotam ainda uma visão simplista das vantagens do desenvolvimento de actividades regulares e sistemáticas no âmbito da Educação Física, apenas nomeiam a sua importância para o desenvolvimento da componente física das crianças (3,5 %). Outros revelam que a área de Educação Física deve ser desenvolvida por um professor especializado (2 %). Apenas uma pequena percentagem

indica o seu próprio gosto pelo desporto (1 %) como motivação do desenvolvimento de actividades no âmbito da Educação Física.

Quadro 7– Actividade Física Regular

Justificações	Ni	Percentagem
Desenvolvimento Integral	69	59 %
Importante	18	16 %
Programa	17	15 %
Desenvolvimento para outras Áreas	4	3,5 %
Instituições Privadas	4	3,5 %
Professor Especializado	3	2 %
Gosto pelo desporto	1	1 %

As razões justificativas da não leccionação da área da Educação Física são menos diversificadas (quadro 8). A maioria dos docentes (54 %) referiu a ausência de condições materiais como justificação. Foram ainda nomeadas como justificações a falta de tempo e de espaços adequados (27 %) e a ausência de uma formação adequada (19 %).

Quadro 8 – Leccionação inexistente da Educação Física

Justificações	Ni	Percentagem
Material / Meios / Condições	47	54 %
Tempo / Espaço	24	27 %
Formação / Preparação	17	19 %

4.3. Análise dos resultados

A investigação em Educação reuniu dados suficientes para provar que o modo como o professor assume a sua actividade e a forma como se relaciona com os alunos é influenciada por diversos factores, dos quais se destacam a

sua história de vida (Goodson, 1992), as condições do exercício profissional (Benavente, 1990), a informação que detém sobre as matérias que ensina (Perrenoud, 1993), bem como os valores socialmente mais valorizados (Nóvoa, 1987).

A Valorização Conceptual de algumas Áreas Disciplinares decorre, assim, de uma valorização sócio-política, com consequentes implicações na avaliação final dos alunos. Tradicionalmente, docentes e encarregados de educação observam com mais cuidado o desempenho das crianças nas áreas académicas e desvalorizam a avaliação das áreas das expressões, consideradas como um complemento de formação e, por isso, não essencial. Este facto alia-se agora a uma alteração na cultura dos tempos livres das crianças e jovens. O crescente envolvimento electrónico, a implementação de rotinas de vida excessivamente organizadas, a densidade e o tráfego urbanos, um aumento da restrição do espaço disponível para as actividades livres de rua, a insegurança crescente no meio habitacional constituem elementos inibidores da actividade física espontânea (Neto, 1997).

Os docentes do 1.º CEB, que foram abrangidos pelo PRODEFDE, reconheceram, no seu relatório final (2000), a importância de as crianças usufruírem de uma actividade física regular para o desenvolvimento das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais. Sublinham, de igual forma, o papel libertador da actividade física e a sua função socializadora. Estas opiniões convergem com os dados obtidos no nosso estudo.

A leccionação da área parece dificultada por elementos que não dependem da vontade dos docentes. Estes nomeiam a ausência de material e de infra-estruturas como obstáculo ao desenvolvimento de actividades na área

de Educação Física. Mesmo quando apoiados, o material fornecido foi sempre escasso. O espaço disponível para a realização de actividades físicas é, geralmente, o recreio, o qual não apresenta condições de segurança.

Os dados dos relatórios vêm confirmar a ausência de condições indicada pelos resultados do inquérito.

Menos valorizada nos resultados dos inquéritos, mas sublinhada nos relatórios nomeados, é a necessidade de facultar aos docentes do 1.º CEB uma formação especializada na área, que lhes permita ultrapassar as dificuldades estruturais e a sua própria insegurança. Essa insegurança implica, por vezes, que os docentes assumam uma atitude de inércia face à leccionação da área e que optem pela solução mais fácil, a sua substituição por um professor de Educação Física.

De facto, o ensino da Educação Física e o seu sucesso exigem, na opinião de Piéron (1996), mais do que a combinação ou articulação de habilidades elementares. O ensino da Educação Física implica uma tomada de decisão rápida baseada num conjunto de informações, numa situação dinâmica, na qual evolui um determinado número de alunos. Perante essas informações, o docente selecciona as mais pertinentes, adaptando-as de modo a escolher a solução mais adequada.

Esta ideia parece ser corroborada por Bahia de Sousa (1996). Este, enumerando as causas geralmente apontadas - indefinições políticas e programáticas, ausência de planificação, subaproveitamento dos recursos -, identifica como causa principal da não existência, em 1995, de Educação Física no 1.º CEB, a falta de um plano estruturado e consistente de Formação Contínua de Professores.

4.4. Conclusões

A proclamação da importância de desenvolver uma actividade física regular como meio de ter um estilo de vida activo e saudável começa a criar uma natural predisposição dos elementos sociais para a implementação efectiva da área de Educação Física no 1.º CEB.

A ausência de material e infra-estruturas adequadas alimenta a concepção de que tais aprendizagens poderão, eventualmente, ser realizadas num período posterior, sem grandes prejuízos para a criança.

Neto (1997) sublinha a necessidade de consolidar a ideia de uma concepção integrada da área da Educação Física conjuntamente com as restantes áreas das Expressões (musical, plástica e dramática), da Matemática, do Meio Físico e Social e da Linguística, facto que implicaria uma valorização da componente social, artística, estética e moral nos modelos de funcionamento da escola. Na perspectiva do autor, os constrangimentos à implementação desta área só poderão ser ultrapassados com a atribuição da mesma identidade e dinâmica pedagógica a esta disciplina, objectivo que apenas poderá ser alcançado num sistema de monodocência.

A formação, na opinião dos docentes, contribui, decisivamente, para uma mudança de atitudes, mas necessita de ser complementada com o respectivo apetrechamento das escolas. Este processo de formação teria de incluir uma reflexão sobre os objectivos essenciais da Educação Física no 1.º CEB, de forma a permitir aos docentes a constatação da natureza

imprescindível da Educação Física neste nível de ensino. Uma formação adequada possibilitaria ao docente ultrapassar algumas das dificuldades externas (ausência de infra-estruturas e material) e adaptar a sua acção educativa à realidade escolar.

Esta conclusão impeliu-nos a aprofundar o nosso conhecimento acerca da prática lectiva de docentes do 1.º CEB, particularmente no que concerne à valorização real que atribuem à área de Educação Física. Com este intuito elaboraremos algumas entrevistas a docentes do 1.º CEB, sendo que a nossa selecção recaiu sobre docentes que leccionam no concelho de Penafiel, por nos parecer que estes estão mais motivados para encontrar soluções para o problema.

II CAPÍTULO

1. Considerações acerca da Formação de Docentes

No início do século, o professor beneficiava de um elevado prestígio e de um estatuto de excepção, decorrente do seu acto de ensinar a ler, a escrever e a contar, conhecimentos valorizados aos quais apenas um reduzido número de indivíduos tinha acesso. A partir da segunda metade do século, a situação altera-se substancialmente.

Nos últimos anos, o professor foi obrigado a adaptar-se às constantes e profundas alterações demográficas (o aumento populacional nos grandes centros, o despovoamento do interior) e culturais (alteração de inúmeros valores, de hábitos sociais e da própria forma de encarar a escola) (Rocha, 1992).

Exercendo a sua actividade maioritariamente em escolas urbanas superlotadas ou em escolas periféricas com instalações provisórias ou incompletas e sem condições de espaço, os docentes sentiram a precariedade da sua vida pessoal, o que teve como consequência a adopção de um relacionamento impessoalizado com o mundo escolar (Formosinho, 1992). Além disso, a permanente evolução social, incrementadora de novos hábitos e conhecimentos, relativiza o "saber" transmitido pelo docente. As suas competências têm sido várias vezes questionadas por agentes sociais com e sem ligação à escola.

Inúmeros factores determinaram, em Portugal, a evolução profissional e social dos professores primários, tendo assumido particular relevo o encerramento, em 1936, das escolas de formação de professores (Magistérios

Primários), as quais só voltaram a reabrir seis anos depois oferecendo uma formação inicial simplificada e reduzida para dois anos e atribuindo o estatuto de professor a pessoas (Regentes Escolares) sem qualquer formação para o exercício da actividade (Nóvoa, 1987; Teodoro, 1974).

Na perspectiva de Botelho Gomes (1993), o forte controlo político exercido sobre a escola e os seus agentes, no período de 1928 a 1974, conduziu a uma instrumentalização e desvalorização progressiva do ensino e da função de ensinar.

O baixo estatuto social, a sua instrumentalização, a insuficiência da sua qualificação e o seu isolamento social e profissional constituíram factores determinantes para a transformação do professor do 1.º CEB num funcionário público desprestigiado. Tal facto, aliado ao controlo político, determinou a sua progressiva feminização. Nem as mudanças decorrentes do processo de democratização do ensino iniciado em 1974 produziram uma evolução significativa na imagem e valorização do docente. A sua realização pessoal e profissional tem sido dificultada pelas condições precárias em que exerce a sua actividade, nomeadamente a enorme dispersão das escolas do 1.º CEB, a mobilidade docente e a sua colocação nas escolas mais afastadas dos centros urbanos, onde o corpo docente se reduz a um ou dois professores. Reconhecemos que todas as crianças, independentemente das regiões onde habitam, têm o direito à educação, mas o agrupamento de escolas permite uma activa troca de experiências entre docentes, o que enriquece naturalmente a prática pedagógica.

Este contexto sócio-político desfavorável à valorização dos professores do ensino primário tem sofrido algumas alterações, sendo de realçar a exigência de uma formação de nível superior para todos os docentes (Lei de

Bases do Sistema Educativo), o que impulsionou a criação de novas instituições de formação e especialização de professores. A imagem e as funções do docente do 1.º CEB parecem estar a alterar-se.

O processo educativo depende inteiramente da perspectivação que o docente tem das funções que é chamado a exercer. Mialaret (1991) define o professor como sendo um indivíduo, que exerce o seu trabalho numa classe ou grupo, no seio de um estabelecimento, o qual pertence, geralmente, a uma instituição. Acrescenta ainda que aquele é um cidadão. Enquanto produto de um processo complexo de socialização, esse cidadão veicula ideais políticos, sociais e culturais que intuitivamente transmite nas opções educativas, embora não se assuma como o seu natural transmissor. O mesmo autor sublinha que, na nossa sociedade, o educador oficial é somente um exemplo de adulto escolhido em função de determinados critérios universitários, sendo que as opções religiosas ou políticas assumem pouca importância.

O docente deve ter uma personalidade equilibrada de forma a exercer as suas duas funções principais:

a) Função monotorial - esta função remete-nos para o papel do adulto que adverte, orienta o aluno, com vista à aprendizagem. O docente determina os conhecimentos a adquirir e as modalidades de aprendizagem. Assim, emerge a necessidade de, por um lado, impor a subordinação e a ordem e, por um outro, de transmitir informação.
b) Função de despertar - o docente estimula a investigação pessoal dos alunos, fazendo-os aceder ao conhecimento pelos seus próprios meios.

A LBSE define a escola como um espaço cultural onde o direito à diferença é assegurado. Trata-se, pois, de uma escola flexível, aberta, múltipla e personalizadora. Consequentemente, só o perfil do professor cultural se

pode desenhar dentro dessa escola, o que exige dele uma formação científica, técnica, artística, pedagógica e cultural mais flexível, mais aberta, mais plástica, mais personalizada e personalizadora (Ferreira Patrício, 1997).

Santiago (1991) determina, para qualquer docente, independentemente da sua área de especialização e acumulando com os papéis de divulgação e transmissão de comportamentos, uma intervenção educativa de natureza psicossocial e / ou psicossociológica. No intuito de melhorar as condições de construção e de acesso bem como para mobilizar todas as dimensões da personalidade do aluno, o professor recorre, cada vez mais, a técnicas de animação do grupo / classe. Além disso, parece impor-se a ideia de que a intervenção do professor se pode estender ao desenvolvimento organizacional da escola e à comunidade envolvente, sendo exigido a este agente educacional a compreensão de fenómenos ligados à inserção sociocultural e sócio-institucional dos alunos e a intervenção na escola e na comunidade envolvente como agente de mudança, de inovação e de desenvolvimento.

Novos desafios se colocam à escola e ao professor para o terceiro milénio. Ferreira Patrício (1997) apresenta-nos um perfil funcional do "novo" professor do Ensino Básico, determinando as suas funções essenciais:

(a) de ensino ou instrução, o que implica simultaneamente o conhecimento das matérias a ensinar e das metodologias e métodos;

(b) de preparação metodológica para a gestão da informação e auto-aprendizagem ou autoconstrução do conhecimento;

(c) de educação ou formação humana, o que implica e exige a integração do processo de ensino ou instrução num projecto mais vasto de realização humana integral do educando;

(d) de participação na organização e gestão dos estabelecimentos;

(e) de relacionamento com as famílias;

(f) de relacionamento com a comunidade;

(g) de educação cívica dos educandos;

(h) de preparação das situações educativas e respectivos materiais;

(i) de análise crítica da sua própria actividade educacional.

Na opinião do mesmo autor, o professor do 3.º milénio deve apresentar, por um lado, as condições técnicas de contribuir para o desenvolvimento adequado e suficiente da economia, e, por outro, as condições culturais de contribuir para o desenvolvimento da cultura.

As novas funções dos docentes, naturalmente mais diversificadas e mais complexas, exigem uma reaprendizagem contínua do processo de ensino / aprendizagem e uma formação mais ecléctica, de forma a permitir a adaptação do docente a todas as situações.

Mialaret (1991) indica nove princípios fundamentais da formação. Nomeia, em primeiro lugar, a necessidade da formação pedagógica ser acompanhada por uma esclarecida informação científica. No entender do autor, esse complemento deve ser devidamente articulado, de forma a que o indivíduo consiga estabelecer uma relação entre as suas funções enquanto docente com a formação recebida aquando a sua fase de estudante.

A ligação entre o ensino pedagógico teórico e a formação prática é outro dos princípios enumerados. Assim, a prática na aula seria esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados da investigação. Só uma prática lectiva conhecida e reflectida poderá constituir uma base sólida para a investigação, o que implica um diálogo colaborativo entre todos os elementos da equipa que assegura a formação de um jovem.

Dada a complexidade da formação prática, deve o jovem candidato a professor ser sujeito a um processo faseado, que lhe permitirá, num primeiro momento contactar com alunos, conhecer o meio escolar e adquirir assim alguma autoconfiança. Só posteriormente, o futuro professor experimentaria a prática pedagógica, sempre supervisionada, o que lhe permitiria evitar erros que conduzam à desmotivação do candidato e que sejam inadequadas aos jovens a quem se dirigem.

Nesse sentido, a associação de professores competentes em actividade a esse processo facultaria ao jovem candidato a possibilidade de observar e aprender com as experiências de outros professores. Desta forma, a experiência dos docentes mais velhos não se perderia quando estes se reformassem, mas seria proveitosa para os jovens em início de actividade, que as poderiam inclusive melhorar com algumas técnicas pedagógicas mais inovadoras.

A existência de um isomorfismo entre o tipo de formação recebida pelo futuro educador e o tipo de educação que ele será induzido a dar aos seus alunos asseguraria uma coerência interna e externa entre a formação pedagógica e a vida escolar, o ensino teórico e o ensino prático e constituiria um ponto de partida para garantir a segurança e a eficácia do jovem professor, devendo, no entanto, permitir ao professor alguma liberdade de escolha no intuito de este oferecer o seu contributo para uma educação que emerge como um processo em perpétua evolução.

O futuro professor é um indivíduo com características específicas e únicas, pelo que a sua formação deve ser individualizada de forma a potencializar as suas capacidades e a transformá-lo num bom educador, atendendo às suas qualidades. Mas o mesmo processo de formação pressupõe

a existência de outros serviços (psicológico, psicopedagógico e de orientação), que facultem um apoio permanente ao estudante, orientando para outras carreiras no quadro do Ministério da Educação aqueles que se consciencializem de inadequação da profissão.

A acção educativa resulta, por um lado, de uma acção geral (formação da personalidade) e, por outro, de uma série de acções mais precisas, constituídas pelas diferentes disciplinas ou programas. A formação dos futuros educadores apresentaria um "tronco comum", que seria complementado com áreas mais especializadas, correspondentes às diferentes opções que os mesmos fizessem. A unidade de formação dos educadores, quer no que respeita ao nível, quer no que se refere às disciplinas, facilitaria as orientações ao longo do referido processo. Na opinião de Mialaret, a existência de uma formação unificada possibilitará aos estudantes, graças a disciplinas optativas ou a estágios nos diferentes tipos de estabelecimentos, uma melhor escolha da sua própria orientação e uma consequente organização do seu curso pedagógico (Mialaret, 1991: 98-99).

Mesmo que devidamente adequada aos objectivos e à realidade educativa, nenhum processo de formação constitui uma acção perfeita e definitiva. Pelo contrário, qualquer formação se pode identificar com um elo de uma vasta cadeia que se prolongará por toda a vida do educador. Ainda que o estágio tivesse sido bem conduzido, a educação acompanha a sociedade na sua dinâmica evolutiva, aperfeiçoando-se técnicas de ensino e levantando-se novas questões pedagógicas à reflexão dos educadores. Torna-se pertinente a organização de estágios de curta duração (três ou quatro semanas), durante os quais, a par da transmissão de elementos informativos, os professores pudessem expor as suas preocupações e dúvidas e procurar, em

colaboração com outros colegas e investigadores, explicações e soluções para os seus problemas (Mialaret, 1991).

Esta nova etapa de formação permitiria, segundo o autor citado, uma adaptação da prática pedagógica às novas realidades educativas. A evolução extraordinariamente rápida das situações sociais e escolares impõe uma actualização quase constante e uma reflexão permanente sobre a sua actividade, pois o professor não poderá desempenhar correctamente o seu papel junto dos alunos se não se mantiver numa situação de renovação psicológica e pedagógica permanente. Este pensamento vem de encontro à perspectiva de Schön (1987), que preconizava a inclusão de uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais na formação dos docentes. Neste sentido, a componente prática deve desenvolver-se no âmbito do que o autor designa por "reflective practicum", que o mesmo identifica como sendo uma situação que permite aproximar os futuros docentes do mundo real ou mesmo inseri-los nesse mundo, facultando-lhes uma aprendizagem pela acção, embora sem total responsabilidade.

Ribeiro (1997) identifica o conceito de formação de professores com o processo de desenvolvimento permanente deste profissional, sublinhando a existência de uma unidade nas fases distintas no processo: a formação inicial e a formação contínua. Na opinião do autor, emerge um novo conceito de formação continuada, que não admite a dicotomia rígida das nomeadas fases de crescimento pessoal e profissional. Esta formação continuada em serviço implica a participação dos professores no processo de formação de candidatos a professor, de estagiários ou de professores em período de indução profissional.

Acrescenta ainda a necessidade de demarcar algumas etapas no desenvolvimento contínuo dos professores: "a de formando-candidato a professor, a de estagiário, a de professor no(s) primeiro(s) ano(s) de exercício (o período de indução profissional) e, por fim, a de professor em exercício com experiência" (Ribeiro, 1997: 7).

A estas etapas encontra-se subjacente a necessidade de transmitir informações. Carreiro da Costa (1996), citando Shulman (1987), preconiza a inclusão de sete categorias de conhecimento na formação de professores. Independentemente da área disciplinar de cada docente, este deveria dispor de informações concernentes às seguintes categorias:

- **Conhecimento pedagógico geral:** este domínio - partilhado por todos os docentes independentemente da especificidade da matéria, do grau e do contexto de ensino - engloba o conjunto de princípios e estratégias de gestão e de organização da classe.
- **Conhecimento sobre os alunos e as suas características:** esta área incluiria os factores cognitivos, físicos, emocionais, sociais, históricos e culturais que determinam as diferenças individuais dos sujeitos.
- **Conhecimento do contexto educativo:** o professor deve possuir conhecimentos da classe, da escola como organização e dos sistemas social e cultural.
- **Conhecimento dos fins, objectivos e valores educativos:** o domínio dos fundamentos históricos e filosóficos é determinante nas opções do docente na sua prática lectiva.
- **Conhecimento da matéria de ensino:** aqui se inclui um conjunto de noções científicas e específicas acerca dos conteúdos programáticos a leccionar. Buchmann (1984) sublinha a importância do conhecimento

da matéria por parte do professor para o desenvolvimento dos actos lógicos (explicar, concluir, demonstrar, justificar) e dos actos estratégicos de ensino (disciplinar, avaliar, motivar, planear).

- **Conhecimento curricular:** este tipo de conhecimento está familiarizado com as formas como o conhecimento é organizado para a introdução em textos, em programas e em outros instrumentos de ensino.
- **Conhecimento pedagógico dos conteúdos:** esta categoria inclui o conhecimento dos objectivos referentes ao ensino de um conteúdo específico num grau de ensino determinado, do processo de assimilação de um conteúdo e das dificuldades mais frequentes dos alunos, dos recursos pedagógicos adequados a uma matéria específica, das estratégias apropriadas ao ensino de determinados conteúdos.

Nomeando outros investigadores (Brothy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1988; Piéron, 1988), Carreiro da Costa (1996) sublinha a importância de o docente possuir um variado repertório de habilidades de ensino e apresentar uma grande plasticidade na relação educativa. A esses atributos poderíamos acrescentar a atitude de reflexão-acção, preconizada por Dewey (1910), que se apresenta como indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de impulsionar alterações fundamentais das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade. Nóvoa (1993) acrescenta ainda que essa alteração das práticas educativas, impulsionadora da melhoria da qualidade de ensino, é determinada também pela formação reflexiva dos docentes, os quais, como práticos reflexivos, assumir-se-ão como actores dinâmicos do processo educativo em que se inserem.

Por seu turno, Buchmann (1984) chama a atenção para o esquecimento do conhecimento da matéria de ensino na formação de professores, pois esta entende que neste processo de formação se valorizava em demasiado as técnicas de ensino. A autora sublinha a necessidade de os docentes possuírem o conhecimento do conteúdo como condição prévia para o ensino, uma vez que quer os actos lógicos (explicar, concluir, demonstrar, justificar), quer os actos estratégicos de ensino (disciplinar, avaliar, motivar, planear) pressupõem um conteúdo que lhes dê corpo e um conhecimento da matéria por parte do professor. A superficialidade ou inadequação desse conhecimento da matéria pode impedir a adequada interpretação das respostas dos alunos; pode impossibilitar que sejam detectados indicadores de incompreensão ou de compreensão parcial; pode provocar a rejeição de soluções apropriadas; pode ainda desincentivar processos de elaboração adequados e desejáveis.

Shulman (1986[a]) utilizou a designação de "Conhecimento Pedagógico do Conteúdo" para denotar uma categoria particular de conhecimento: aquele que advém das transformações elaboradas pelo docente no conteúdo da disciplina que lecciona no intuito de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos.

Hashweh (1985) identifica o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo com um repertório de abordagens a "como ensinar" um ponto específico da matéria. Esse repertório seria constituído por vários níveis de tratamento da matéria, pelos pré-requisitos de conhecimento necessários para compreender as dificuldades que os estudantes poderão manifestar na sua aquisição, e a melhor forma de ultrapassar essas dificuldades, as estratégias a utilizar para

ensinar esse conteúdo, as representações e outras ferramentas que possam ser usadas no processo de ensino e a determinação da utilidade da matéria.

Na opinião de Graça (1999), pode estabelecer-se uma relação entre o conhecimento que os docentes possuem da matéria e as estratégias para a sua leccionação. Assim, um docente com um conhecimento da matéria mais profundo tende a fornecer uma instrução de maior qualidade, estabelecendo ligações entre os conceitos, utilizando formas variadas e apropriadas de representação dos conteúdos e facultando uma participação activa e significante dos alunos. Pelo contrário, os docentes que não dominam a matéria, usam várias tácticas para remediar ou esconder as suas dificuldades: evitam assuntos menos dominados; seguem acriticamente o manual, pois são incapazes de avaliar a adequação, precisão e saliência da informação; adoptam um estilo mais expositivo e uma conformação mais rígida com o plano de aula, não solicitando a participação aberta dos alunos; controlam mais apertadamente a compreensão e aquisição dos conteúdos, através de frequentes perguntas fechadas e de baixo nível cognitivo; estabelecem tarefas com o principal intuito de manter os alunos ocupados.

No entanto, o domínio do conhecimento da matéria não garante que os docentes possuam o tipo de conhecimento da matéria específica para o ensino - o conhecimento pedagógico do conteúdo (Schulman, 1986).

A formação de docentes deveria propiciar a oportunidade de aquisição de um conhecimento sólido nas diversas áreas de formação, de criar condições e oportunidades para integrar esse conhecimento e para o confrontar com as exigências da prática pedagógica. Paralelamente, deveria oferecer-se a oportunidade de desenvolver competências e disposições para continuar a produzir e a reaferir o seu próprio conhecimento (Graça, 1997).

A formação deverá ainda, na opinião de Zeichner & Liston (1987), ter como objectivo a preparação de professores que anseiem e tenham capacidade para reflectir nas origens, nos propósitos e nas consequências das acções, assim como nos constrangimentos e encorajamentos existentes nos contextos de turma, da escola e da sociedade em que trabalham. Pretende-se, pois, que os futuros professores desenvolvam hábitos e competências pedagógicas necessárias para um crescimento autogovernado e para os preparar individual e colectivamente a participar como parceiros autênticos na realização de políticas educativas.

O processo de formação de docentes terá, naturalmente, de incidir sobre as tarefas essenciais do professor, as quais, na opinião de Bento (1987), são as seguintes: planificação, realização, análise e avaliação do ensino. O acto de assumir estas tarefas requer um pensamento criativo, conhecimentos científicos, assim como actividades e iniciativa na preparação e realização do ensino.

1.1. Formação Inicial

Formar crianças no sentido de as tornar cidadãos responsáveis e interventivos exige do docente uma formação específica e actualizada.

A aprendizagem de uma profissão implica necessariamente a aquisição de técnicas e informação, que permitam ao iniciante solucionar os problemas com os quais se deparará diariamente. A observação atenta de outros profissionais da área constitui um dos primeiros métodos de estudo.

Assim, poderemos afirmar com segurança que também os candidatos a professores de Educação Física experimentaram uma longa aprendizagem por

observação, durante a qual foram confrontados com "ideias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento" (Carreiro da Costa, 1996: 9), que influenciaram decisivamente a concepção que estes jovens têm dos objectivos e da finalidade da Educação Física.

Essa concepção será alterada ou complementada no decurso da formação específica e do próprio exercício da profissão. Além disso, o docente, enquanto agente transmissor de um bem social e cultural mutável, vê-se confrontado com a necessidade de uma actualização permanente, sob pena de o ensino se tornar obsoleto e insuficiente.

A grande finalidade da Formação Inicial dos docentes foi, durante muito tempo, permitir-lhes aceder a um modelo empiricamente fixado pela tradição, que fora parcialmente estabelecido pelas instruções ou documentos oficiais e encarnado por professores apetrechados de saber e experiência. No entanto, as grandes transformações sociais e tecnológicas tornaram esse modelo inadequado para a resolução dos novos desafios que se colocam à educação. Vários estudiosos da Educação têm procurado reformular os planos de Formação Inicial, procurando fornecer ao docente os conhecimentos que lhe permitam solucionar os problemas com que é confrontado.

Mialaret (1991) nomeia a existência de três fases no processo de formação:

- um período de sensibilização;
- um período de aprendizagem dos métodos e técnicas pedagógicas;
- um período de responsabilização.

Segundo o autor, a primeira etapa desse processo consistiria no contacto que o estudante estabeleceria com os estabelecimentos escolares, de forma a que este pudesse constatar as alterações que aí ocorreram desde o seu

tempo de estudante. Neste primeiro contacto com o universo escolar, agora na função e perspectiva do docente, o jovem estagiário aperceber-se-ia das condicionantes sociais do ensino e estudaria a organização geral do estabelecimento escolar (funções dos docentes, localização e arquitectura do estabelecimento escolar, funções dos diferentes serviços). Esta visita ao estabelecimento escolar permitia igualmente aos estudantes documentar-se acerca dos programas, das progressões, das orientações possíveis, dos manuais seleccionados e do equipamento geral. O contacto dos estagiários com os alunos e o desenvolvimento de diferentes actividades escolares possibilitava aos orientadores escolares identificar possíveis inaptos e aconselhá-los a procurar um orientação diferente.

A segunda fase deste processo permitiria ao estudante abordar os fundamentos teóricos da prática pedagógica, estudando áreas como psicologia da educação, métodos e técnicas pedagógicas e didáctica das disciplinas. O estudante seria confrontado com as suas insuficiências e exercitaria métodos de colocação de voz e linguagem corporal, de forma a melhorar a sua apresentação. Este era também o momento ideal para treinar diferentes técnicas pedagógicas. O contacto crescente e progressivo com os alunos prepara o estagiário para um ensaio de aula, devidamente preparado, analisado e avaliado por um grupo de trabalho. Quando o estagiário se encontrasse frente a uma classe real, já todas as precauções haviam sido tomadas para que o sucesso seja encontrado.

Nesse momento o jovem candidato a docente estaria preparado para a terceira fase do processo. Colocados em turmas devidamente orientadas por conselheiros pedagógicos experientes, o jovem estagiário iniciaria a fase final de um processo que assentará na responsabilidade total do educador.

Este ensino prático será complementado com seminários destinados à discussão das dificuldades experimentadas pelos futuros educadores e à busca conjunta de soluções para os problemas diagnosticados, podendo igualmente proceder--se ao comentário das aulas visionadas pelos professores.

Este é igualmente um momento de reflexão sobre os problemas mais gerais desta profissão e alguns temas da filosofia da educação.

Proença (1998) reconhece que a formação (inicial ou contínua) implica a transformação da pessoa na tripla dimensão dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, sendo de destacar a transformação das atitudes como a mais difícil, a mais complexa e a essencial.

Refere a importância de três linhas de actuação no processo de Formação Inicial de docentes:

- o acesso à profissão deve basear-se igualmente em critérios de personalidade, sem menosprezo dos critérios intelectuais, de forma a evitar que pessoas pouco equilibradas possam exercer tal profissão;
- a substituição de abordagens normativas, orientadas por um modelo de professor "bom" ou "eficaz", por abordagens descritivas, nomeando as diferentes condicionantes da actuação correcta do professor, na Formação Inicial do docente;
- a adequação dos conteúdos da Formação Inicial à realidade prática do ensino, de forma a fornecer aos futuros docentes, a par da formação científica, uma formação pedagógica, para que estes tenham uma ideia precisa de como estruturar e tornar acessível aos alunos de diferentes níveis os conteúdos a transmitir.

Esteves, nomeando a resolução número 1 da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus (Conseil de L'Europe, 1987), refere a

necessidade de a Formação Inicial insistir em aspectos relacionados com o desenvolvimento de capacidades de relacionamento com os outros (docentes, alunos, encarregados de educação); com a prática pedagógica e com o conhecimento do sistema escolar; com o domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didáctica; com a reflexão sobre os valores e a sua transmissão.

A Formação Inicial deve ainda, segundo a resolução citada:

- incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito;

- prepará-los para responder aos desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará;

- dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível;

- incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos da Humanidade e da democracia, às dimensões europeia e mundial, à educação relativa à saúde e à segurança (Conseil de L'Europe, 1987).

Carreiro da Costa (1996) identifica a Formação Inicial como um período que permite ao futuro professor a aquisição de um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos e das competências necessárias ao exercício adequado da carreia docente.

Carrilho Ribeiro (1997) enumera três componentes da Formação Inicial de professores: formação geral, formação especializada na matéria de ensino e formação profissional.

A formação geral visa promover o alargamento dos horizontes de compreensão do meio físico, social e institucional onde se situa a actuação do professor.

A formação especializada, segundo Smith (1969), apresenta três dimensões, que clarificam o entendimento da preparação científica do professor e fornecem um meio de compreender melhor a sua relação com a componente propriamente profissional da formação de professores:

(a) conhecimento dos conteúdos científico-disciplinares de uma área de docência ou disciplina curricular;

(b) conhecimento dos conteúdos programáticos, constantes dos planos e programas de ensino a leccionar pelo professor, a que se associa indissoluvelmente o conhecimento das metodologias de ensino de tais matérias;

(c) conhecimento de processos de aquisição, organização e tratamento de informações e conhecimentos em geral.

A formação profissional para a docência define-se como uma sequência teórico-prática, centrada no desenvolvimento de conhecimentos pedagógico--didácticos e no treino de aptidões e competências docentes, incluindo a prática pedagógica orientada, que conduzirá à assunção de responsabilidades docentes nas escolas.

A Formação Inicial é normalmente constituída pelas três componentes enumeradas, mas observa-se uma falta de coordenação entre elas, que competem entre si pela distribuição do tempo e dos outros recursos (Corrigan & Haberman, 1990; Graça, 1997). Os docentes da área de formação geral e de formação especializada raramente se consideram ou são considerados como

formadores; esta designação é normalmente atribuída aos docentes da formação profissional.

Enquanto agente educativo, o professor necessita que o seu conhecimento dos conteúdos seja permanentemente actualizado, uma vez que o progresso científico imprimiu um ritmo acelerado de mudança. A transformação inicial torna-se, por isso, insuficiente.

1.2. Formação Contínua

A Formação Inicial encontra-se indissoluvelmente ligada à Formação Contínua, pelo que uma reflexão sobre a formação inclua estes dois tipos nomeados. A distinção fundamental entre estas duas fases da formação do docente é o facto de os destinatários da Formação Contínua serem professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente (Formosinho, 1998); enquanto que a Formação Inicial tem como destinatários sujeitos que não possuem qualquer experiência pedagógica.

Ribeiro (1997) define a Formação Contínua como o conjunto de actividades formativas de professores, que se apresenta na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e que tem como objectivo o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais para a melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Raimundo (1991) entende o processo de Formação Contínua como uma exigência do mundo moderno e, naturalmente, como parte essencial do processo normal de formação de um professor. Por seu turno, Cró (1998) sublinha que a formação visa a mudança da prática educativa do docente ou educador. Essa mudança pode ser motivada por situações diversas:

- necessidades individuais do docente;
- desenvolvimentos técnicos ou científicos registados na área.

Laderrière (1981), citado por Esteves (1993), nomeia algumas das finalidades de Formação Contínua:

- ser uma reciclagem ligada a insuficiências da Formação Inicial (geral ou profissional) e à evolução dos objectivos, estruturas, conteúdos e métodos em matéria de ensino;
- visar o aperfeiçoamento no mesmo emprego;
- preparar a mudança de emprego.

O processo de formação contínua é, normalmente, entendido como sendo um curso intensivo, numa determinada área, decorrente das necessidades específicas do docente, causadas naturalmente por um processo de mudança. A esse respeito, Escudero (1992 a: 57), citado por Garcia (1999: 139), afirma que "a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar aprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, por seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos."

A formação do docente não se centra, actualmente, em situações de aula, mas alarga-se a âmbitos de intervenção social, pois o papel da Escola parece adquirir uma importância crescente na sociedade.

No entanto, muitos docentes integram ou participam em cursos de formação por diferentes razões: ganhar créditos; reencontrar os colegas ou actualizar-se num determinado domínio do conhecimento. Assim sendo, Cró (1998) nomeia como meios de aprendizagem da prática do ensino a própria acção de ensinar, a interacção com os alunos e os colegas, e a reflexão sobre e a partir da prática educativa.

A Formação Contínua deve estar orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes, numa perspectiva de evolução e continuidade, em detrimento de uma visão restritiva que entende este tipo de formação como uma mera reciclagem pontual, definida por uma acção de treinamento ou de complemento da formação inicial. Na perspectiva de Proença (1998), a Formação Contínua deve responder a uma necessidade de obter mais conhecimento experimentada por cada professor no exercício das suas funções. A Formação Contínua seria perspectivada como uma atitude geradora de acções, mobilizadora de recursos e transformadora de comportamentos; constituiria um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, conducente à revitalização da Escola, enquanto organização com características próprias e um objectivo definido. Pacheco (1995) sublinha que um programa de Formação Contínua deve potencializar a colaboração dos diversos actores do sistema educativo e a realização de projectos de investigação-acção orientados para o desenvolvimento profissional de professores.

O referido desenvolvimento profissional do docente inclui, na perspectiva de Sousa (1996), quatro dimensões:

- a dimensão pedagógica, que se encontra centrada na melhoria do ensino;

- a dimensão pessoal, dirigida para o conhecimento e compreensão de si mesmo;
- a dimensão cognitiva e teórica, orientada para a aquisição de conhecimentos e para a reflexão sobre a prática docente;
- a dimensão de desenvolvimento profissional, que se encontra fundamentada na investigação e no desempenho de novos papéis surgidos no decurso da carreira docente.

As dimensões enumeradas encontram-se nomeadas nas finalidades e nos objectivos da Formação Contínua, definidos no Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário da seguinte forma:

Finalidades:

(a) Promover o desenvolvimento profissional permanente numa perspectiva de auto-aprendizagem (art.º 3.º-b);

(b) Promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional (art.º 25.º);

(c) Possibilitar a progressão e a mobilidade na carreira (art.º 26.º, 4 e 5).

Objectivos:

(a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;

(b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;

(c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigidas pela diferenciação e modernização do sistema educativo (art.º 26 n.º 1).

No 30.º Artigo da LBSE, são inventariados os princípios gerais da formação docente, que definem a formação contínua como:

(a) complemento e actualização da formação inicial de base, numa perspectiva de educação permanente;

(b) processo flexível que possibilite a reconversão e a mobilidade nos diferentes níveis de ensino;

(c) formação integrada no plano científico-pedagógico, numa articulação entre teoria e prática;

(d) formação assente em práticas metodológicas isomórficas das situações profissionais;

(e) processo estimulador de uma atitude crítica e actuante, com referência na realidade social;

(f) estimulante de inovação e investigação no que concerne à actividade educativa;

(g) formação participada conducente a uma prática reflexiva e continuada.

Este modelo de formação segue, na opinião de Cruz (1991), três orientações congruentes com o actual estado da ciência:

(a) É uma formação pluridimensional, centrada nos problemas decorrentes do contexto institucional em que decorre a prática educativa, ou seja, na escola, único local que possibilita a integração das diferentes dimensões do perfil do docente e onde se processa a mudança;

(b) Afirma-se como uma formação centrada nas necessidades dos docentes, determinadas ou por projectos pessoais e profissionais que exigem uma

resposta adequada ou por problemas surgidos durante a prática lectiva, cuja solução implica uma participação activa e actuante dos professores, uma vez que estes emergem como os melhores conhecedores das causas desses problemas;

(c) Caracteriza-se ainda por ser uma formação continuada e reflexiva, conducente à reformulação da prática profissional em coerência com a inovação e a mudança nos limites impostos pelo contexto real onde decorre a actividade educativa, no intuito de optimizar as condições existentes.

O Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto Escolar (PRODEFDE) constituiu um plano de Formação Contínua, implementado pelo Ministério da Educação em parceria com o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar entre 1996 e 2000, o PRODEFDE pressupunha o seguinte:

(a) desenvolver prioritariamente a actividade curricular;

(b) considerar o docente do 1.º CEB como elemento dinamizador da Educação Física, devendo este usufruir de um conjunto de apoios;

(c) considerar fundamental para o êxito do processo a formação de todos os professores do 1.º CEB em Didáctica de Educação Física e o acompanhamento desses professores por professores especialistas (docente com uma formação especializada em Educação Física e Supervisão Pedagógica);

(d) conjugar a intervenção de diferentes entidades que, assumindo uma atitude de co-responsabilidade e de complementaridade funcional, conjugariam esforços a vários níveis. Assim, o Departamento de Educação Básica e o

Gabinete Coordenador de Desporto Escolar assumiriam as funções de conceber, coordenar, acompanhar e avaliar o programa, proceder ao apetrechamento das escolas com recursos e dinamizar a formação de docentes. As Câmaras Municipais, as Juntas de Freguesia, as Direcções Regionais de Educação e os Centros de Área Educativa assumiriam a coordenação do programa na respectiva zona, o destacamento de docentes para apoio, a melhoria das infra-estruturas, a divulgação do programa nas escolas, o apoio logístico e a colaboração no apetrechamento das escolas, sendo que cada organismo desempenharia as respectivas funções num trabalho de parceria. Caberia às Escolas do 1.º CEB, com a colaboração das Associações de Pais, promover um plano de desenvolvimento da Educação Física.

Faziam igualmente parte do PRODEFDE os seguintes sub-programas:

(a) Formação:

- Criação de dinamizadores locais, inseridos nos Centros de Área Educativa, para acompanhar e dinamizar Educação Física nas escolas;
- Criação de coordenadores, inseridos nos Centros de Áreas Educativas e com competência na coordenação e orientação dos dinamizadores;
- Formadores, ligados aos Centros de Formação, com competências para promover a formação contínua de professores na área de Educação Física.

(b) Apetrechamento:

- Distribuição de kits de material às Escolas, definidos com objectividade e com base em protocolos estabelecidos com as Autarquias Locais.

(c) Animação;

- Realização de convívios desportivos entre escolas próximas e de encontros de professores, no intuito de promover a troca de experiências.

(d) Actividades de Complemento Curricular;

- Dinamização de Centros Especiais de Formação Desportiva e apoio a Projectos Especiais em Escolas onde se verifique a leccionação da área.

(e) Documentação / Informação;

- Edição de documentação de apoio ao docente.

(f) Avaliação

- A avaliação inicial visava determinar as condições materiais e humanas da escola, de forma a elaborar um plano de intervenção. Elaborar-se-á uma avaliação final que possibilitará determinar a autonomia do docente no desenvolvimento de actividades nesta área.

Era um programa de Formação Contínua destinado a apoiar os docentes do 1.º CEB na implementação da Educação Física nesse nível de ensino, que será agora sujeito a um processo de avaliação.

III CAPÍTULO

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Introdução

Este estudo foi previsto e organizado de um modo sequencial e articulado de forma a permitir uma permanente adequação aos objectivos previamente definidos.

Nesse sentido, o inquérito foi preparado com o propósito de identificar a valorização conceptual e a valorização real atribuída pelos docentes do 1.º CEB à área de Educação Física. Procurou-se ainda determinar os condicionalismos que influenciavam o comportamento desses docentes.

Mediante os resultados desse inquérito, consideramos necessário aprofundar o modo como os docentes organizam a sua prática lectiva no âmbito da Educação Física e recolher informações acerca da influência que o processo de formação exerce sobre a sua actividade lectiva.

Neste capítulo procede-se, em primeiro lugar, à selecção e caracterização da amostra, e, em seguida, à explicação dos procedimentos utilizados para analisar a sequência organizacional das aulas de Educação Física, conduzidas por docentes do 1.º CEB, e o processo de formação dos mesmos docentes na área nomeada.

1. Metodologia

1.1. Objectivo do Estudo

Este estudo visa determinar a sequência organizacional das aulas de Educação Física, conduzidas por docentes do 1.º CEB, na definição e execução dos três momentos fundamentais da actividade lectiva, ou seja, da planificação, realização e avaliação.

Pretendemos igualmente caracterizar o processo de formação dos docentes entrevistados e procurar compreender a influência que o mesmo exerce sobre a valorização real da área de Educação Física.

1.2. Selecção, Dimensão e Caracterização da Amostra

Metade dos inquéritos recebidos referia-se a docentes que leccionavam na cidade de Penafiel, facto que influenciou a constituição da nossa amostra. Tendo conhecimento do nosso estudo, alguns docentes, que frequentavam uma Acção de Formação, "Didáctica em EEFM", disponibilizaram-se para responder a algumas questões. Reconhecendo que se tratavam de Directores de Escola, contactaram-se outros directores, para constituir uma amostra uniforme. As entrevistas foram realizadas a todos os Directores de Escola que se disponibilizaram.

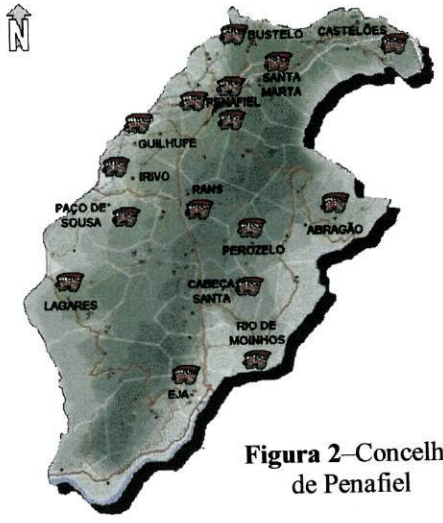

Figura 2–Concelho de Penafiel

Assim, foi constituída uma amostra com 16 docentes deste concelho, dado estes se terem demonstrado mais disponíveis e mais sensibilizados para o tema do nosso estudo.

Como facilmente poderemos concluir pela observação do mapa do concelho de Penafiel, procuramos que a nossa amostra se estendesse pelas diferentes Freguesias que o compõem, a fim de obtermos, tanto quanto possível, uma caracterização global da forma como está a ser implementada nesta zona a área de Educação Física.

Os docentes entrevistados apresentam, na sua maioria, uma situação profissional estável e possuem uma longa experiência lectiva. Independentemente da formação inicial da maioria dos docentes ter decorrido em Escolas do Magistério Primário, o tempo de formação varia entre 2 e 3 anos (ver Quadro de Caracterização da Amostra).

Quadro 9– Caracterização dos Entrevistados

ENTREVISTADOS	Escola - E. B. 1	Tempo de Serviço (anos)		Situação Profissional		Ano de escolaridade que lecciona				Estabelecimento de Formação Inicial		Duração dessa Formação (anos)		
		≤ 5	≥ 10	Q. G.	Q.D.V.	1.	2.	3.	4.	Magistério Primário	Instituto Politécnico	2	3	4
1	Abol – Eja	X			X			X	X		E.S.E. Porto			X
2	Coreixas nº 2 – Irivo		X		X				X	Penafiel			X	
3	Fraião n.º 1 – Castelões		X	X					X	Penafiel			X	
4	Souto n.º 1 - St. Marta		X	X		X	X			Vila Real		X		
5	Assento n.º 3 - Cabeça Santa		X		X	X				Penafiel			X	
6	Devessas n.º 1 – Peroselo		X		X				X	Porto		X		
7	Igreja n.º 2 – Lagares		X		X				X	Penafiel			X	
8	Cans – Rio de Moinhos		X		X			X	X	Viana do Castelo			X	
9	Mosteiro n.º 1 – Paço de Sousa	X			X		X				U. T. A. D.			X
10	Convento – Bustelo		X	X					X	Penafiel		X		
11	Sede n.º 1 – Penafiel		X	X					X	Braga		X		
12	Gandra n.º 1 – Guilhufe		X		X	X				Penafiel			X	
13	Sede n.º 3 – Penafiel		X	X			X			Bragança		X		
14	Sede n.º 2 – Penafiel		X	X				X		Bragança		X		
15	Cruzeiro n.º 1 – Rans		X	X				X		Penafiel		X		
16	Miragaia nº1 – Abragão		X		X				X	Lamego			X	

1.3. Instrumento

1.3.1. Definição do modelo de entrevista

Optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas, para o desenvolvimento do nosso estudo, no intuito de obtermos a opinião de docentes do 1.º CEB.

Para este grupo de docentes, estruturamos um conjunto de perguntas--guia, a fim de recolher opiniões, as quais, sempre que possível, seriam justificadas.

Uma leitura do guião das entrevistas permite-nos constatar a intenção do autor do estudo em estabelecer implicações entre a formação e a prática lectiva dos docentes, as quais foram sugeridas pela análise dos resultados do estudo 1.

As entrevistas foram realizadas entre o dia 1 e o dia 15 de Maio. Este processo foi estruturado nas fases seguintes:

1. Elaboração do guião de entrevista, tendo como ponto de partida os resultados do inquérito e os objectivos do estudo.

   As questões da entrevista visavam a obtenção da opinião dos professores acerca das diferentes etapas da acção educativa -- planificação, realização e avaliação - e acerca do processo de formação dos professores entrevistados, sendo de realçar a caracterização e a influência desse processo na actividade lectiva.
2. Realização da entrevista a 16 docentes do 1.º CEB, que leccionam nas escolas do concelho de Penafiel.

3. Análise das respostas às entrevistas e das opiniões e sugestões dos entrevistados.

Em seguida, estruturamos os guiões e o processo de realização das entrevistas da seguinte maneira:

- Começamos por elaborar uma breve caracterização do docente: escola onde lecciona; situação profissional; anos de escolaridade que lecciona; instituição de formação inicial e duração da sua formação.
- As questões elaboradas visavam a recolha de informações acerca dos itens:
  - Características da prática lectiva: áreas mais ou menos privilegiadas; plano anual de actividades; planificação, realização e avaliação de actividades na área de Educação Física.
  - Formação inicial e sua implicação na prática lectiva: áreas estudadas na formação inicial; características dessa formação.
  - Formação contínua em Educação Física: necessidades e expectativas dos docentes; acções frequentadas e seu contributo para a prática lectiva.

1.3.2. Condições de realização das entrevistas

Estas entrevistas realizaram-se, em espaço fechado, na presença exclusiva do autor do estudo, tendo sido utilizado um mini-gravador para registo das informações.

A todos os docentes entrevistados foram esclarecidas antecipadamente as condições da realização da entrevista, bem como os seus objectivos.

1.3.3. Critérios de transcrição das entrevistas

As entrevistas, numeradas de 1 a 16, foram transcritas da gravação audio para o papel (Anexo B), sendo respeitado todo o conteúdo das mesmas, quer no que respeita às informações quer a nível das pausas e interjeições.

1.4. Análise das Entrevistas

A técnica que utilizamos para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo. Esta técnica de tratamento de informação visa a descrição objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Berelson, 1952; Vala, 1986). Na perspectiva de Vala (1986), essa técnica pressupõe as operações seguintes:

1. Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa.

Seguimos a orientação de Bardin (1977) no que concerne à definição de categorias.

2. Constituição de um corpus, que consiste na recolha e selecção de documentos a analisar.

No nosso estudo, o corpus é composto pelas 16 entrevistas realizadas a docentes do 1.º CEB.

3. Definição de categorias.

Cada categoria é habitualmente composta por um termo chave indicador da significação central do conceito, que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

No nosso estudo, determinamos as grandes categorias a priori, isto é, possuíamos um sistema de categorias e subcategorias e repartimos da melhor forma os elementos que fomos encontrando. Como as subcategorias determinadas se revelaram insuficientes, partimos para um trabalho exploratório sobre o corpus, e através de diferentes ensaios determinamos outras subcategorias, ou seja, definimos essas subcategorias a posteriori.

Na definição das categorias, estivemos atentos às suas qualidades, que, segundo Bardin (1977), devem ser as seguintes:

(a) a exclusão mútua: cada elemento apenas pode existir em uma categoria;

(b) a homogeneidade: a organização das categorias deve ser governada por um único princípio;

(c) a pertinência: uma categoria é pertinente quando se encontra adaptada ao material de análise escolhido e pertence ao código teórico definido. O sistema deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e / ou corresponder às características da mensagem;

(d) a objectividade e a fidelidade: as variáveis tratadas devem ser claramente definidas e os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria devem ser precisos;

(e) a produtividade: um conjunto de categorias torna-se produtivo quando oferece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

4. Definição das unidades de análise.

Esta fase pressupõe a definição de três tipos de unidades:

1. **Unidade de Registo:** trata-se de uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e dimensões muito variadas.

A unidade de registo escolhida para o nosso estudo foi o tema, dado ser este habitualmente utilizado como unidade de registo para o estudo de opiniões, motivações e tendências.

2. Unidade de Contexto: é uma unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) se mostram ideais para se compreender a significação exacta das unidades de registo.

Dado que definimos o tema como unidade de registo, consideramos acertado fazer recair a escolha da unidade de conteúdo na totalidade das afirmações onde se encontram referências ao tema na análise das entrevistas, e a totalidade do documento na análise dos planos de estudo.

3. Regras de Enumeração: corresponde à escolha das regras ou dos modos de contagem das unidades de registo.

Considerando os objectivos da análise, definimos como regras de enumeração as seguintes:

(a) a presença ou ausência das unidades de registo – a presença de temas ou itens de sentido pode ser significativa, funcionando nesse caso como um indicador, susceptível de permitir inferências;
(b) a frequência da aparição das unidades de registo – esta regra assenta no postulado de que a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência da sua aparição.

1.5. Análise Qualitativa

Na análise qualitativa, o que serve de informação é a presença ou ausência de uma dada característica do conteúdo .

Para o tratamento dos dados referentes às respostas das questões colocadas aos docentes, calculámos as frequências absolutas das categorias e subcategorias, bem como as respectivas percentagens.

1.6. Criação do quadro de categorias

Consideramos, como Bardin (1977), que cada entrevista deve ser estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular. Assim, as categorias encontravam-se previamente estabelecidas e as subcategorias foram, em parte, determinadas a partir da leitura e análise da totalidade da entrevista e não de cada questão que a constitui.

Na definição das quatro categorias principais, foi adoptada a concepção geral da didáctica, segundo a qual a planificação, a realização e a avaliação do processo de ensino / aprendizagem constituem as três tarefas centrais do professor, as quais devem ser realizadas num ciclo contínuo (Bento, 1987). A realização destas tarefas requer uma formação adequada do docente, quer a nível do domínio dos conteúdos de ensino, quer a nível dos conhecimentos pedagógicos necessários para promover a aprendizagem dos alunos.

Como resultado da análise de conteúdo efectuada, extraímos um quadro de subcategorias, fundado igualmente na diversidade de opiniões e razões dos entrevistados, como apresentaremos seguidamente:

Planificação (Questões b, f, g, h):

1. Desenvolvimento de actividades extracurriculares.

Esta unidade temática associa-se à totalidade das referências aos planos de actividades.

2. Organização de um plano.

Esta unidade temática engloba a totalidade de referências à realização de um plano das actividades lectivas bem como às suas principais características.

3. Condicionalismos da planificação das aulas de Educação Física.

Esta unidade temática associa-se à totalidade das referências aos condicionalismos da planificação de actividades na área de Educação Física: objectivos, estratégias, conteúdos...

Realização (Questões c, d, i, k):

4. Valorização de algumas áreas em detrimento de outras.

Esta unidade temática engloba a totalidade das referências à valorização de uma área programática em detrimento de outras.

5. Conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Esta unidade temática aglomera a totalidade das referências aos conteúdos desenvolvidos nas aulas destinadas a Educação Física.

6. Condições associadas à prática lectiva.

Esta unidade temática associa-se à totalidade das referências às condições da prática lectiva: instalações; condições materiais...

Avaliação (Questões e, j, l):

7. Perfil do aluno esperado no final do 1.º CEB.

Esta unidade temática engloba a totalidade de referências ao perfil do aluno no final do 1.º CEB.

8. Parâmetros de avaliação em Educação Física.

Esta unidade temática associa-se à totalidade de referências aos parâmetros considerados pelos docentes na avaliação dos alunos na área de Educação Física: cooperação, empenho, desenvolvimento motor, aprendizagem ...

9. Influência da actividade física na atitude dos alunos.

Esta unidade temática engloba a totalidade das referências às alterações no comportamento e atitude dos alunos, decorrentes da prática regular de actividade física.

Formação (Questões m, n, o, p, q, r)

10. Influência da experiência pessoal na área de Educação Física.

Esta unidade temática aglomera a totalidade das referências à caracterização da experiência pessoal do docente na área de Educação Física e à sua influência na organização da sua prática lectiva.

11. Formação Inicial.

Esta temática associa-se à totalidade das referências à organização da formação inicial, como sejam, disciplinas relacionadas com Educação Física, tipo de aulas...

12. Formação Contínua.

Esta unidade temática engloba a totalidade das referências ao tipo e características de Acções de Formação frequentadas, bem como às necessidades experienciadas pelos docentes.

1.7. Tratamento dos Dados

Para tratamento dos dados referentes às respostas das perguntas realizadas aos docentes, calculámos as frequências absolutas das categorias ou subcategorias, bem como as respectivas percentagens.

O índice de associação/distância foi calculado com base no quadro de ausência/presença de categorias, sendo utilizado o coeficiente de associação de Hellegard (cit. por Évrad, 1966):

$$R_{mn} = \frac{k_{mn}}{\sqrt{u_m \cdot u_n}}$$

Assim, k_{mn} corresponde ao número de unidades em que aparecem associadas as subcategorias *m* e *n*; u_m o total de unidades em que aparece a subcategoria *m* e u_n o total de unidades em que aparece a subcategoria *n*. Este índice varia entre 0 e 1, sendo 1 o máximo de associação (Vala, 1986).

IV CAPÍTULO

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos segundo a sequência das categorias. Num primeiro momento, descreveremos e analisaremos as opiniões e opções dos docentes acerca da planificação da sua actividade lectiva. Num segundo momento, efectuaremos a mesma análise acerca da concretização das opções planificadas e dos condicionalismos que lhe estão subjacentes. Depois, serão analisados os parâmetros de avaliação nomeados pelos docentes e o perfil de aluno idealizado. Por fim, descreveremos e analisaremos a importância da formação, nas suas diferentes concretizações.

1. Planificação

Considerando princípios pedagógicos, psicológicos e didáctico-metodológicos, o docente planifica as indicações programáticas respeitantes aos objectivos, aos conteúdos e ao método. Nesse processo são igualmente analisadas as condições pessoais, sociais, materiais e locais, de forma a guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos (Bento, 1987).

Na opinião de Bento (1987), planificar constitui uma forma de ligar a qualificação e a formação permanente do docente ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino. Esse objectivo só seria concretizável se a planificação se dirigisse preferencialmente para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos.

1.1. Plano Anual de Actividades

Os docentes do 1.º CEB expuseram as suas opções na elaboração do plano anual de actividades.

Como poderemos constatar pela análise do quadro, a esmagadora maioria dos docentes incluem o festejo do Natal, do dia Mundial da Árvore e a Festa do Final do Ano no seu plano anual de actividades. Muitos docentes admitem realizar actividades especiais no Dia da Criança e na época da Páscoa. O dia de S. Martinho e o Carnaval são momentos especiais para muitos docentes, que admitem realizar actividades diferentes com os seus alunos nessas épocas. Apenas dois docentes integram actividades desportivas no Plano Anual de Actividades.

Quadro 10– Plano Anual de Actividades

Plano Anual de Actividades	Entrevistados	Total
Início do ano lectivo	E1, E2, E4, E5, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16	**11**
Dia de S. Martinho	E1, E2, E4, E5, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**12**
Natal	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 E16	**15**
Carnaval	E1, E2, E4, E5, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**12**
Dia do Pai	E1, E2, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E16	**9**
Dia Mundial da Árvore	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**15**
Páscoa	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16	**13**
25 de Abril	E11, E14	**2**
1 de Maio	E11, E14	**2**
Dia da Mãe	E1, E2, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E16	**9**
Dia da Criança	E1, E2, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**13**
Festa de Final do Ano	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**15**
Visitas de Estudo	E1, E2, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	**10**
Actividades Desportivas	E8, E11	**2**

A afirmação transcrita mostram-nos as opções dos docentes:

"A última que ocorreu foi no dia 1. Fizemos uma manhã desportiva. Cada uma de nós tinha um conjunto de jogos e de propostas para o grupo que estivesse com ela, depois havia rotatividade e outras ocasiões, por exemplo, no final da semana vamos ter um piquenique conjunto, vamos ter a semana da praia... Portanto, são actividades que envolvem toda a escola, temos festas de Natal, teatro para apresentar aos pais e outras coisas que fazemos." (E8).

1.2. Planificação das Actividades Lectivas

Todos os docentes, como podemos concluir a partir do quadro, elaboram um plano semanal, sendo que a maioria (75 %) realizou o seu plano individualmente. Todos os docentes, em conformidade com o estabelecido no Projecto Educativo, elaboraram um plano anual de actividades.

Quadro 11– Planificação das Actividades Lectivas

Planificação	**Entrevistados**	**Total**
Anual	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**16**
Mensal	E2, E11, E16	**3**
Semanal	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**16**
Por Aula	E2, E7	**2**
Outra	E1, E15	**2**
Individual	E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E15, E16	**12**
Colectiva	E7, E13, E14, E15	**4**

As opções dos docentes entrevistados encontram-se bem delineadas nas afirmações transcritas:

"Organizo o plano semanal para as disciplinas de: Português, Matemática, Expressões (Plástica, Educação Física, Área Escola), Estudo do Meio.

Organizo um plano anual, onde assinalo as actividades mais importantes. Às vezes, elaboro um plano quinzenal, mas depende dos conteúdos." (E1);

E ainda:

"Faço o plano num caderno que tenho com as planificações semanais, mensais e diárias. Há dias em que se altera a hora por não ter sido possível concretizar a actividade." (E2).

1.3. Planificação de actividades na área de Educação Física

Planear em Educação Física é um elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta. O docente deverá, por isso, ter em consideração alguns aspectos específicos, como sejam a fidelidade ao programa, o estímulo do desenvolvimento dos alunos, o grau de expressão de capacidades coordenativas, de autonomia dos alunos, da sua atitude face à actividade física e desportiva, do seu repertório motor.

A quase totalidade dos docentes entrevistados confirma a elaboração de um plano para o desenvolvimento de actividades no âmbito da área de Educação Física. Na planificação dessas actividades, os docentes preocupam-se essencialmente com os conteúdos. Outros aspectos considerados são as condições materiais e a adequação dos conteúdos às crianças. Os objectivos e as estratégias apenas apresentam relevância para um reduzido número de docentes.

Quadro 12– Planificação de actividades físicas e desportivas

Planificação em Educação Física		**Entrevistados**	**Total**
Realização	SIM	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16	**15**
	NÃO	E12	**1**
Aspectos considerados	Objectivos	E4, E9, E11, E13	**4**
	Estratégias	E13	**1**
	Conteúdos	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10	**8**
	Condições materiais	E5, E8, E10, E11, E14, E15	**6**
	Condições climatéricas	E14, E15	**2**
	Adequaçãoconteúdos/criança	E5, E8, E14, E15, E16	**5**
	Interdisciplinaridade	E2	**1**

Os aspectos contemplados na planificação de actividades no âmbito da Educação Física são referidos da seguinte forma:

"Na minha planificação para a EEFM procuro contemplar os objectivos e os conteúdos". (E9);

E ainda:

"Até à data não considerava nenhum dos aspectos propriamente ditos, uma vez que não fazia planificação. O que fazia era improvisado e baseado nos meus conhecimentos". (E12).

2. Realização

A aula assume-se não só como uma unidade organizativa essencial mas impõe-se essencialmente como unidade pedagógica do processo de ensino, pois, além do conteúdo e da direcção do processo de educação e formação, encontram ou devem encontrar concretização na aula os princípios básicos, métodos e meios do mesmo processo.

2.1. Valorização (+) ou desvalorização (-) das Áreas Curriculares

Todos os docentes admitem privilegiar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática em relação às restantes. Além disso, mais de metade dos docentes (56,2 %) acrescentam, como área privilegiada, o Estudo do Meio.

No mesmo quadro, poderemos observar que os docentes admitem desenvolver com menos regularidade actividades no âmbito da Expressão Plástica (37,5 %), da Expressão Musical (43,7 %) e da EEFM (62,5 %). Cerca de 13 % dos docentes não admite a existência de áreas menos privilegiadas no desenvolvimento da sua actividade lectiva. Um docente nomeia como área menos privilegiada a EMRC.

Quadro 13– Áreas valorizadas e áreas desvalorizadas

Áreas Curriculares		Entrevistados	Total
Língua Portuguesa	+	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**16**
	-		**0**
Matemática	+	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**16**
	-		**0**
Estudo do Meio	+	E1, E5, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**9**
	-		**0**
Expressão Dramática	+		**0**
	-		**0**
Expressão Plástica	+		**0**
	-	E4, E6, E8, E11, E15, E16	**6**
Expressão Musical	+		**0**
	-	E4, E5, E6, E10, E11, E14, E15	**7**
EEFM	+		**0**
	-	E1, E3, E4, E5, E6, E10, E11, E13, E14, E15	**10**
EMRC / DPS	+		**0**
	-	E12	**1**
Área-Escola	+		**0**
	-		**0**
Nenhuma	+		**0**
	-	E2, E7, E9	**3**

Curiosamente, não foram referenciadas as áreas de Expressão Dramática e a Área-Escola. É provável que os docentes desenvolvam actividades de Expressão Dramática no âmbito da área de Língua Portuguesa, identificando-as como conteúdos programáticos desta área. Em relação à Área-Escola, a não inclusão da mesma em qualquer dos grupos poderá indiciar que se trata de uma área desenvolvida com alguma regularidade pelos docentes.

Os entrevistados nomeiam as áreas académicas como privilegiadas, como podemos verificar nas afirmações transcritas:

" (...) naturalmente que as áreas curriculares da Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática têm que ser privilegiadas sendo dotadas de maior carga horária. Nas áreas das expressões, a Educação Física e a Expressão Plástica são as mais favorecidas. Só é pena que os Ministério não permita em inverso ou pelo menos nos possibilite um maior nivelamento entre as actividades académicas e as índole física ou artística." (E5);

E ainda:

"Acho, sobretudo, que há uma falta de motivação não por incompetência ou inaptidão, mas porque realmente não só nós professores, mas o próprio Ministério, estamos mais preocupados com as outras disciplinas". (E6).

2.2. As aulas de Educação Física

As aulas de Educação Física não devem, na opinião de Bento (1987), pautar-se pela rigidez e pela aplicação imutável dos mesmos padrões. A necessidade de uma variedade na organização e disposição dos conteúdos e da metodologia das aulas resulta de uma mudança nas condições pessoais,

materiais, climatéricas, diversidade de conteúdo e complexidade progressiva das tarefas de educação e de formação.

O quadro informa-nos que todos os docentes realizam actividades no âmbito da área de Educação Física. Apesar de mais de metade dos inquiridos reconhecerem os benefícios da actividade física para os alunos, a acção educativa surge limitada por condicionalismos independentes da vontade individual. Quase a totalidade dos docentes indica a ausência de infra-estruturas (68,7 %), de material (75 %) e de formação (81,2 %) como entraves à implementação plena da área no 1.º CEB. Apenas um reduzido número de docentes indica a ausência de motivação e a valorização de outras áreas como elementos condicionadores da prática lectiva. Aparentemente os condicionalismos parecem influenciar mais o comportamento dos docentes do que os benefícios que a actividade pode trazer à criança.

Quadro 14– Aulas de Educação Física

Aulas de Educação Física		**Entrevistados**	**Total**
Realização	SIM	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**16**
	NÃO		**0**
Benefícios	Físicos	E7, E8	**2**
	Psicológicos	E1, E2, E3, E4, E5, E8, E12, E14	**8**
	Sociais	E6, E8, E12, E14	**4**
Condicionalismos	Ausência de motivação	E12, E14	**2**
	Ausência de infra-estruturas	E1, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**11**
	Ausência de material	E1, E2, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**12**
	Ausência de formação	E1, E3, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**13**
	Valorização de outras áreas	E5, E8	**2**

As afirmações seguintes ilustram a opinião geral dos docentes acerca das dificuldades com que se debatem:

" (...) Importa salientar que nós queremos fazer as coisas, mas não temos como o fazer, pela falta de material e infra-estruturas. Estamos de pés e mãos atados." (E1);

E ainda:

"Eu acho que embora elas venham motivadas, há muita coisa que ainda falta e depois correm o risco de, na escola onde vão normalmente iniciar a sua actividade profissional, se acomodar um pouco à situação. Se na escola não trabalham essas expressões, há professores que se acomodam e não há volta a dar-lhe. Aqui na nossa escola quando nos foi proposta que fôssemos apoiados, mas que devíamos ser nós a dar as aulas, todos os colegas entenderam que sim e aderiram; mas há muitas escolas em que eu sei que não, os professores não aderem, não estão motivados e os novos quando chegam em vez de tentarem superar isso, muitas vezes, acomodam-se à situação, embora eu reconheça que eles vêm muito mais motivados e com alguma preparação que nós não tínhamos." (E4);

E ainda:

"Falta ou mesmo ausência de condições de trabalho (normalmente a escola nem uma bola tem) e atrás desta falta de condições cresce rapidamente a desmotivação de qualquer um: a Escola não tem material, às vezes nem bolas, cordas, com espaços cobertos, nenhuma (que eu conheça) com balneários. Tudo isto faz com que eu tenha muitas dificuldades em aplicar todas as "regras" de uma boa aula de EEFM aliada a um menor à-vontade nesta área." (E5);

E ainda:

" (...) a EEFM é de facto uma disciplina que deve ser incluída no currículo, visto ser muito agradável aos alunos, porque estreita o relacionamento alunos professor, trazendo assim muitos benefícios." (E6);

E ainda:

"É professor, porque eu faço muitos jogos sem material e eles não valorizam. Quando eu levo material para o recreio, isso é o que os miúdos valorizam. Eles querem mais material, arcos, cordas, bolas ... Quando eu faço aqueles exercícios à base de deslocamentos, movimentos de corpo, eles não valorizam tanto. Preferem... e eu também sinto a falta de material, principalmente de colchões. Colchões para darem cambalhotas, que eles gostam muito e um colchão para mim chegava." (E7);

E ainda:

"Julgo importante apoiar a escola (professores), atendendo às condições de cada escola (espaço, horários, professores) com professores de coordenação de Educação Física com tempo disponível para apoiar tecnicamente na planificação e na prática desportiva, tendo em atenção as sugestões da escola e o seu Projecto Educativo". (E11).

2.3. Conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física

Dos oito blocos programáticos assinalados no programa da área, os docentes apenas desenvolvem metade. Quase todos afirmam realizar jogos com os seus alunos. Cerca de 25 % nomeia os blocos de Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações como parte dos conteúdos leccionados; Ginástica leccionam cerca de 37,5 %.

Quadro 15- Conteúdos da área de Educação Física

Conteúdos Programáticos	Entrevistados	Total
Deslocamentos e Equilíbrios	E6, E8, E11, E14	**4**
Perícias e Manipulações	E6, E11, E15, E16	**4**
Ginástica	E1, E4, E6, E8, E11, E16	**6**
Jogos	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**15**
Patinagem		**0**
Actividades Rítmicas Expressivas		**0**
Percursos na Natureza		**0**
Natação		**0**

A valorização atribuída ao desenvolvimento dos jogos está bem delineada na afirmação seguinte:

"(...) faço essencialmente jogos, alguns dos quais aprendi na acção de formação que frequento actualmente." (E3).

3. Avaliação

A análise posterior do processo de ensino / aprendizagem e do empenho dos alunos é uma forma de reflectir sobre a planificação e a realização, possibilitando ao docente determinar o grau de realização dos objectivos, das intenções educativas e metodológicas, da evolução da aprendizagem dos alunos.

Bento (1987) delimita três fases no processo de avaliação:

1. No decurso da aula, o professor observa o grau de ressonância das suas propostas, a qualidade da estruturação do ensino e o nível das actividades desencadeadas;
2. Na parte final da aula, o professor procede, com os alunos, a uma retrospectiva sobre o decurso e os resultados da aula;

3. Após a aula, quando o professor revê e regista os resultados da aula, tem lugar a análise e a avaliação do ensino.

3.1. Perfil do aluno

O domínio de conhecimentos gerais acerca de todas as áreas, da Língua Portuguesa e da Matemática surge como preocupação fundamental de 37,5 % dos entrevistados. Apenas 25 % dos entrevistados referiu o domínio dos objectivos mínimos como aquisição essencial para os seus alunos. Os restantes dois domínios são mencionados por um número muito reduzido de docentes.

Quadro 16– Perfil do aluno

Perfil de Aluno	Entrevistados	Total
Formação Geral	E1, E2, E3, E4, E8, E9	**6**
Domínio dos objectivos mínimos	E5, E6, E8, E10	**4**
Domínio da Língua Portuguesa	E11, E12, E13. E14, E15, E16	**6**
Domínio da Matemática	E11, E12, E13. E14, E15, E16	**6**
Conhecimentos de Estudo do Meio	E12	**1**
Formação Pessoal e Social	E7, E16	**2**

3.2. A Avaliação em Educação Física

Conforme podemos observar a partir do quadro, todos os entrevistados declaram efectuar uma avaliação do processo de aprendizagem dos alunos na área de Educação Física.

Os docentes que realizam essa avaliação enumeram como parâmetros desse processo a cooperação nas actividades da aula, o desenvolvimento

motor e compreensão dos conteúdos. O respeito por regras é igualmente sublinhado.

Quadro 17– Parâmetros de Avaliação em Educação Física

Aulas de Educação Física		Entrevistados	Total
Avaliação	Sim	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**16**
	Não		**0**
Parâmetros de Avaliação	Equipamento do aluno	E2, E5	**2**
	Respeito por regras	E2, E4, E5, E6, E11, E12, E16	**7**
	Respeito por colegas	E2, E4, E6, E12, E16	**5**
	Cooperação	E2, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E16	**9**
	Empenho	E5, E9, E11, E12	**4**
	Destreza motora geral	E2, E6, E10, E11, E14, E15	**6**
	Desenvolvimento motor	E2, E3, E7, E10, E11, E12, E14, E15	**8**
	Flexibilidade	E10, E14, E15	**3**
	Compreensão dos conteúdos	E1, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E16	**8**

Os parâmetros de avaliação encontram-se assim enunciados por estes entrevistados:

"Exijo que estejam equipados, que respeitem as regras, que ouçam e respeitem os colegas, que tenham a postura própria de uma aula de Educação Física e não de recreio, e que na aula seguinte tenham interiorizado a aula anterior e que comecem a partir daí a mostrar evolução e progresso." (E2);

E ainda:

"Valorizo muito a cooperação, o respeito por alunos e por regras." (E4);

E ainda:

"Valorizo o desenvolvimento motor e a flexibilidade.

São desvalorizadas as dificuldades em aplicar as regras do jogo." (E14).

3.3. Influência da actividade física no comportamento dos alunos

62,5 % dos docentes reconhecem que a actividade física influi nas atitudes dos alunos. Como alterações, 80 % dos entrevistados nomeia a integração dos discentes como principal alteração no seu comportamento. São ainda reconhecidas pelos docentes uma maior coordenação motora, uma melhor cooperação no grupo e uma maior concentração durante o desenvolvimento de outras actividades.

Quadro 18– Actividade Física e Comportamento

Actividade Física e Comportamento		Entrevistados	Total
Influência	SIM	E2, E3, E4, E5, E7, E8, E12, E14, E15, E16	**10**
	NÃO	E1, E6, E9, E10, E11, E13	**6**
Alterações no Comportamento	Coordenação motora	E2, E14, E15	**3**
	Concentração	E2, E4, E5, E16	**4**
	Integração	E3, E7, E12, E14	**4**
	Vivacidade	E2, E4, E5, E8, E9, E12, E16	**7**

A actividade física parece exercer uma influência positiva no comportamento dos alunos, segundo a opinião dos seguintes docentes entrevistados:

"Notam-se diferenças. Por exemplo os meus filhos que têm aulas de Educação Física, tem já uma certa coordenação motora que outras crianças que não têm estas aulas não têm." (E2);

E ainda:

"Quando os alunos têm regularmente EEFM têm uma maior capacidade de concentração noutras áreas e o simples facto de saberem que em tal dia e tal hora têm EEFM o seu trabalho anterior tem resultados visivelmente melhores do que noutras condições." (E5);

E ainda:

"Os que praticam muito desporto, são muito mais activos, são mais desinibidos... Eu vejo muitos alunos que preferem ficar encostados a uma parede, não querem fazer destes jogos, ... e os outros não, são prontos para tudo. E é a disciplina que eles mais gostam, a Educação Física." (E7);

E ainda:

"(...) notei que os que tiveram alguma Educação Física no 1.º CEB eram mais "desenrascados", mais abertos e mais personalizados". (E12).

4. Formação

O conceito de Formação surge geralmente associado a alguma actividade quando se trata de formação para algo (Honoré, 1980). Desta forma, podemos entender a formação como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema sócio-económico ou da cultura dominante. A formação pode ainda ser percepcionada como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por fim, é possível referirmo-nos à formação como sendo uma instituição, quando associamos o vocábulo à estrutura organizacional que planifica e desenvolve

as actividades de formação (Ferry, 1991). Na opinião de Garcia (1999), é possível que a formação adopte diferentes aspectos conforme se considere o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece e se organiza, exteriormente ao sujeito) ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal).

4.1. Experiência Pessoal

Os docentes entrevistados apresentam diferentes tipos de experiência pessoal na área de Educação Física. A maioria afirma que a sua experiência como aluno foi satisfatória ou boa. Cerca de 37,5 % dos entrevistados considera insuficiente a sua experiência.

Quadro 19– Experiência Pessoal em Educação Física

Experiência Pessoal		**Entrevistados**	**Total**
Experiência como Aluno	Muito Boa	E12	**1**
	Boa	E1, E6, E8, E16	**4**
	Satisfatória	E2, E7, E9, E13	**4**
	Insatisfatória	E3, E4, E5, E10, E11, E14	**6**
	Muito Fraca	E15	**1**
Influência da experiência pessoal na actividade lectiva	SIM	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16	**15**
	NÃO	E15	**1**
Experiência como Professor	Muito Boa		**0**
	Boa	E12	**1**
	Satisfatória	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E13, E15, E16	**13**
	Insatisfatória	E10, E14	**2**
	Muito Fraca		**0**

A despeito da sua diversificada formação, parece ser consensual a opinião de que a sua experiência pessoal influencia a actividade lectiva.

Enquanto docentes, a experiência na área é, para a generalidade dos entrevistados (81,2 %), satisfatória.

A influência da experiência pessoal do docente na sua actividade lectiva é assim exposta:

"Penso que o facto de não ter tido Educação Física na minha infância, me ajudou a entender a importância dessa disciplina, por isso, procuro facultar aos meus alunos uma experiência agradável nessa área." (E3);

E ainda:

"Enquanto aluna fui uma praticante acérrima de desporto, principalmente voleibol e badminton. Foi uma experiência formidável! Enquanto docente sou adepta do desporto, mas medíocre na execução, uma vez que me sinto um pouco desamparada e pouco motivada para a Educação Física." (E12).

4.2. Formação Inicial

Cerca de 94 % dos docentes entrevistados afirma ter assistido a aulas de Educação Física durante a formação inicial. A maioria dos docentes, no entanto, caracterizam essa formação como teórica (10) ou teórico-prática (7), sendo que apenas 2 docentes caracterizam essas aulas como apresentando um carácter essencialmente prático.

Quadro 20– Formação Inicial

Formação Inicial		Entrevistados	Total
Aulas de EF	SIM	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**15**
	NÃO	E4	**1**
Tipo de Aulas	Teóricas	E1, E3, E5, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	**10**
	Práticas	E2, E8	**2**
	Teórico-práticas	E2, E6, E7, E8, E11, E12, E16	**7**

As afirmações transcritas constituem um bom exemplo das experiências narradas pelos entrevistados:

"(...) foi muito teórico o que torna tudo mais difícil. Seria muito mais fácil se tivéssemos mais prática porque esta é ... diferente da teoria." (E1);

E ainda:

"(...) Tivemos natação no primeiro ano. No primeiro ano tínhamos duas horas: uma de natação e outra de ginástica. Mas foi muito pouco em termos de aplicação porque (...) era mais para desenvolvimento próprio. Só no fim é que tivemos para aí cinco aulas. Eu lembro-me que uma aula eu fiz que os colegas eram os alunos e dei-lhes a aula de natação. A de ginástica, aí já foram poucas." (E8).

4.3. Formação Contínua

75 % dos entrevistados admitiram ter participado em acções de formação contínua que abordassem temáticas ligadas à área de EEFM, sendo que essa formação foi teórico-prática. Os formandos buscaram, nessa formação, informação geral (43,7 %) e específica (50 %) acerca da área.

Alguns procuraram igualmente motivação para leccionarem os conteúdos programáticos.

Quadro 21– Participação em Acções de Formação

Formação Contínua		Entrevistados	Total
Participação	SIM	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E16	**12**
	NÃO	E5, E11, E14, E15	**4**
Caracterização	Teórica		**0**
	Prática		**0**
	Teórico / Prática	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E16	**12**
Expectativas	Motivação	E4, E6, E7, E8, E10, E12, E16	**7**
	Informação geral	E1, E3, E8, E10, E12, E13, E16	**7**
	Informação específica	E1, E3, E8, E9, E10, E12, E13, E16	**8**
	Exercícios Práticos	E1, E3, E7, E9	**4**
	Maior Frequência	E2	**1**

Um dos docentes entrevistados descreve um ideal de formação contínua, que facilitaria a implementação da Educação Físicas no 1.º CEB:

"Exactamente esse era o ideal: Formação contínua! O ideal seria a presença física nas nossas aulas, isso era o ideal, mas se não puder ser que nos dêem apoio.

Esta formação que estamos a fazer agora é muito positiva mas é importante que não acabe aqui, que tenha continuidade. Estamos agora com um grupo motivado, homogéneo, eles têm-se mantido, é porque de facto estão a gostar senão já tinham abandonado, mas devem ser feitas outras para abranger outro grupo para que comecem a motivar-se mais professores para trabalhar a área das expressões, principalmente a da Educação Físico-Motora. Não podendo ser com o factor da formação, dever-se-ia continuar com reuniões onde pudéssemos debater as nossas dúvidas e esclarecer tudo." (E4);

Referem-se ainda as alterações provocadas pela participação numa acção:

"Ajudaram-me a definir melhor os objectivos adequados à Escola e espaço onde lecciono, e aprendi que é melhor praticar pouco com objectivos, que NADA, com a desculpa de que o currículo é extenso... ." (E11).

4.4. Procura de Acções de Formação

Todos os docentes demonstraram o desejo de participar em acções de formação em Educação Física, sendo que a maioria preferia que essa formação fosse teórico-prática. Nomearam algumas características que essa formação deveria apresentar: mais exercícios práticos; mais informação específica e geral.

Quadro 22– Procura de Formação Contínua

Formação Contínua		Entrevistados	Total
Procura	SIM	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	**16**
	NÃO		**0**
Caracterização	Teórica	E11	**1**
	Prática	E14, E16	**2**
	Teórico / Prática	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E15	**13**
Expectativas	Sensibilização	E4, E6, E7, E12	**4**
	Informação geral	E4, E5, E7, E10, E11	**5**
	Informação específica	E1, E2, E3, E4, E8, E10, E11, E12	**8**
	Planificação	E3, E12, E13, E15	**4**
	Exercícios práticos	E1, E2, E3, E4, E9, E10, E13, E14, E15, E16	**10**
	Avaliação	E3	**1**

A procura constante de Acções de Formação na área de Educação Física encontra-se aqui bem justificada:

"(...) eu acho que devia haver muito mais destas formações, porque eu sinto-me muito mais motivada agora. Esta formação contínua é fundamental". (E7).

5. Análise da confluência entre as subcategorias

Aplicamos a fórmula de Hellegard e verificamos que existe uma implicação muito forte entre algumas subcategorias, cujo valor é 1,00: compreensão de conteúdos (D6) e planificação por conteúdos (A1); o predomínio de aulas teóricas ou teórico-práticas (G1) e o desenvolvimento do conteúdo Jogos nas aulas (C2) de Educação Física. Entre estas subcategorias existe uma implicação perfeita. Reafirma-se aqui a conclusão de Rocha (1998), segundo a qual a utilização preferencial do conteúdo programático Jogos é uma opção dos docentes do 1.º CEB, que durante a formação inicial usufruíram de aulas teóricas ou teórico-práticas, o que indicia um conhecimento pouco aprofundado das finalidades e dos objectivos específicos da área de Educação Física neste nível de ensino.

Assim, observamos que os docentes que, na categoria de planificação em Educação Física, o fazem por conteúdos, efectuam uma avaliação baseada na compreensão dos conteúdos transmitidos. Os objectivos parecem não influenciar nenhum dos processos nomeados, ou seja, a planificação e a avaliação. Os docentes procedem essencialmente a uma avaliação das atitudes

dos seus alunos (D1, D2, D3) e não das competências desenvolvidas durante o processo de ensino / aprendizagem (D4, D5). O processo de avaliação (D) não parece ser determinado pela formação (G), ou seja, os valores resultantes da aplicação da fórmula de Hellegard são baixos.

Sempre que, enquanto aluno, a experiência pessoal (F) em Educação Física foi muito boa, boa ou satisfatória (F1), o professor nunca considera a sua experiência profissional, no âmbito dessa área, insatisfatória ou muito fraca (F4).

A formação inicial (G) parece determinar o tipo de aulas desenvolvido pelos docentes. Quando a sua formação na área tende a ser mais teórica (G1), os docentes parecem optar por desenvolver o conteúdo jogos (C2) nas suas aulas e a recorrer a factores externos para justificar a não leccionação de Educação Física. Estes docentes referem a ausência de infra-estruturas (B2), de material (B3) e de formação (B4) como elementos justificativos da opção por não desenvolver actividades com os seus alunos na área nomeada. Isso mesmo podemos verificar pelos valores, constantes no quadro de associação / distância entre as subcategorias, que sendo 0,91, 0,89 e 0,86 se aproximam da unidade. Os docentes denotam, por isso, grandes dificuldades a nível da adaptação dos conteúdos e das estratégias ao contexto escolar, mesmo quando afirmam que a sua experiência como professores é satisfatória ou boa (0,90). Esta relação é reforçada se atendermos ao facto de os docentes, que tiveram aulas práticas (G2) na sua formação inicial, não referirem como condicionalismos do desenvolvimento de aulas de Educação Física a ausência de infra-estruturas (B2), sendo os valores de 0,00, ou seja, não existe nenhum

ponto em comum. A sua capacidade de adaptação aos condicionalismos externos parece aumentar com a qualidade da sua formação.

As expectativas dos professores em relação às acções de formação contínua consistem na recolha de informação geral (H2) e específica (H3). A implicação entre as subcategorias (H2 e H3) é muito grande, como se pode constatar pelo valor obtido 0,94 que se aproxima muito da unidade.

Quadro 23- Subcategorias mais significativas

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
A-PLANIFICAÇÃO DE EEFM	CONTEÚDOS	A1	1		1		1	1	1		1	1						1
	COND. MATERIAIS	A2					1			1		1	1			1	1	
	ADEQUAÇÃO CONT./CRIAN.	A3					1		1							1	1	1
B-AULAS DE EEFM	BENEF. PSIC.	B1	1	1	1	1	1			1				1		1		
	AUSÊNCIA INFRA-EST.	B2	1				1	1			1	1	1	1	1	1	1	1
	AUSÊNCIA MAT.	B3	1	1			1		1		1	1	1	1	1	1	1	1
	AUSÊNCIA FORM.	B4	1		1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1
C-CONTEÚDOS NAS AULAS DE EEFM	GINÁSTICA	C1	1			1		1		1			1					1
	JOGOS	C2	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D-AVALIAÇÃO DE EEFM	RESPEITO POR REGRAS	D1		1		1	1	1					1	1				1
	RESPEITO POR COLEGAS	D2		1		1		1						1				1
	COOPERAÇÃO	D3		1		1	1	1		1	1		1	1				1
	DESTREZA MOTORA	D4		1				1				1	1			1	1	
	DESENVOLVIMENTO MOTOR	D5		1	1				1			1	1	1		1	1	
	COMPREENSÃO DOS CONT.	D6	1		1		1	1	1		1	1						1
E-INFLUÊNCIA NO COMP. DOS ALUNOS	INTEGRAÇÃO	E1		1		1	1	1		1	1			1				1
F-EXPERIÊNCIA PESSOAL	COMO ALUNO -MB/B/S	F1	1	1				1	1	1	1			1	1			1
	COMO ALUNO - INS/MF	F2			1	1	1					1	1			1	1	
	COMO PROF. - MB/B/S	F3	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1
	COMO PROF. - INS/MF	F4										1				1		
G-FORMAÇÃO INICIAL	AULAS - T/TP	G1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	AULAS - P	G2		1						1								
H-PARTICI PAÇÃO FORMAÇÃO CONTÍNUA EXPECTATIVAS	MOTIVAÇÃO	H1				1		1	1	1		1		1				1
	INFORMAÇÃO GERAL	H2	1		1					1		1		1	1			1
	INFORMAÇÃO ESPECÍFICA	H3	1		1					1	1	1		1	1			1
I-PROCURA FORMAÇÃO CONTÍNUA EXPECTATIVAS	INFORMAÇÃO GERAL	I1				1	1		1			1	1					
	INFORMAÇÃO ESPECÍFICA	I2	1	1	1	1				1		1	1	1				
	EXERCÍCIOS PRÁTICOS	I3	1	1	1	1					1	1			1	1	1	1

Quadro 24– Associação/Distância entre as Subcategorias

	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	C1	C2	D1	D2	D3	D4	D5	D6	E1	F1	F2	F3	F4	G1	G2	H1	H2	H3	I1	I2	I3
A1	1																											
A2	0,29	1																										
A3	0,47	0,55	1																									
B1	0,38	0,43	0,32	1																								
B2	0,53	0,49	0,54	0,43	1																							
B3	**0,61**	0,59	**0,65**	0,41	**0,87**	1																						
B4	**0,69**	0,57	**0,62**	0,59	**0,84**	**0,88**	1																					
C1	0,43	0,33	0,18	0,43	0,49	0,35	0,45	1																				
C2	**0,73**	**0,63**	0,58	**0,64**	**0,91**	**0,89**	**0,86**	0,53	1																			
D1	0,40	0,31	0,34	0,53	0,57	0,55	0,52	**0,62**	0,59	1																		
D2	0,32	0,00	0,20	0,47	4,45	0,39	0,37	0,55	0,46	**0,85**	1																	
D3	0,47	0,41	0,30	0,59	**0,60**	0,58	0,55	**0,68**	**0,69**	**0,88**	**0,75**	1																
D4	0,29	**0,67**	0,37	0,29	**0,62**	0,59	0,45	0,33	**0,63**	0,46	0,37	0,41	1															
D5	0,38	0,58	0,47	0,50	0,53	**0,71**	**0,69**	0,14	**0,73**	0,40	0,32	0,35	**0,72**	1														
D6	**1,00**	0,29	0,47	0,38	**0,64**	**0,61**	**0,69**	0,43	**0,73**	0,40	0,32	0,47	0,29	0,38	1													
E1	0,50	0,29	0,32	**0,63**	0,53	0,51	0,49	0,58	**0,64**	**0,80**	**0,79**	**0,94**	0,29	0,25	0,50	1												
F1	0,59	0,14	0,30	0,47	**0,60**	**0,67**	0,55	0,54	**0,77**	0,50	**0,60**	**0,67**	0,27	0,35	0,59	**0,71**	1											
F2	0,40	**0,77**	0,51	0,53	0,57	0,55	**0,73**	0,31	0,59	0,43	0,17	0,38	**0,62**	**0,67**	0,40	0,27	0,00	1										
F3	**0,66**	0,44	0,48	**0,66**	**0,73**	**0,77**	**0,82**	**0,65**	**0,90**	**0,71**	**0,60**	**0,80**	0,44	0,57	**0,66**	**0,76**	**0,80**	0,51	1									
F4	0,25	0,58	0,32	0,25	0,43	0,41	0,39	0,00	0,37	0,00	0,00	0,00	0,58	0,50	0,25	0,00	0,00	0,53	0,00	1								
G1	**0,73**	**0,63**	0,58	**0,64**	**0,86**	**0,89**	**0,86**	0,53	**1,00**	0,59	0,46	**0,69**	**0,63**	**0,73**	**0,73**	**0,64**	**0,77**	0,59	**0,90**	0,37	1							
G2	0,00	0,29	0,00	0,50	0,00	0,20	0,00	0,29	0,37	0,27	0,32	0,47	0,29	0,25	0,00	0,50	0,47	0,00	0,38	0,00	0,37	1						
H1	0,53	0,31	0,34	0,40	0,46	0,44	0,52	**0,62**	0,59	0,57	**0,68**	**0,63**	0,31	0,40	0,53	**0,67**	0,63	0,29	**0,61**	0,27	0,59	0,27	1					
H2	0,53	0,31	0,17	0,53	0,57	0,55	**0,63**	0,46	**0,68**	0,29	0,34	0,38	0,15	0,40	0,53	0,40	**0,63**	0,29	**0,61**	0,27	**0,68**	0,27	0,57	1				
H3	**0,63**	0,29	0,16	0,50	**0,64**	**0,61**	**0,78**	0,43	**0,73**	0,27	0,32	0,47	0,14	0,38	**0,63**	0,50	**0,71**	0,27	**0,66**	0,25	**0,73**	0,25	0,53	**0,94**	1			
I1	0,47	0,55	0,40	0,32	0,40	0,52	**0,62**	0,37	0,46	0,51	0,20	0,45	0,37	0,47	0,47	0,32	0,15	**0,68**	0,48	0,32	0,46	0,00	0,51	0,17	0,16	1		
I2	0,38	0,29	0,00	**0,75**	0,43	0,51	0,59	0,58	**0,64**	0,53	0,47	0,59	0,43	**0,63**	0,38	0,50	0,47	0,53	**0,66**	0,25	**0,64**	0,50	0,53	0,67	0,63	0,47	1	
I3	0,56	0,39	0,42	0,56	0,67	0,73	0,79	0,39	0,82	0,36	0,42	0,42	0,52	0,56	0,56	0,45	0,53	0,60	0,68	0,45	0,73	0,22	0,36	0,60	0,67	0,28	0,56	1

V CAPÍTULO

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atendendo a que o objectivo primordial do nosso estudo é determinar as causas da não leccionação sistemática da Educação Física no 1.º CEB, analisamos quatro categorias que julgamos influir, de forma determinante, na prática lectiva.

1. Planificação:

A planificação surge como um dos primeiros elementos a considerar na diferenciação da capacidade técnico-pedagógica dos docentes.

Os resultados da nossa análise tornaram evidente a preocupação generalizada dos docentes do 1.º CEB em desenvolver actividades diversificadas de forma a garantirem uma formação pessoal e cívica dos seus alunos. Entre as actividades extracurriculares, os docentes incluem a actividade física, facto que se encontra naturalmente dependente da valorização que os docentes atribuem à área.

Figueiredo (1996) concluía no seu estudo que a quase totalidade dos docentes valorizavam na generalidade o papel da Educação Física enquanto elemento promotor do desenvolvimento global da criança. Essa valorização assumia-se como variável independente do concelho da área educativa em que

exercem a sua função, do sexo, do tempo de serviço e estabilidade na carreira, do tipo de escola em que realizou a sua formação inicial. A noção de que a actividade física "faz bem" encontra-se já enraizada como uma convicção geral. O aparecimento de Ciências do Desporto constitui já um reflexo, na opinião de Bento (1999), de mudanças na vida, mas decorre igualmente da valorização política, social e cultural do desporto e da tentativa de responder à diversidade de problemas do desporto ou de solicitações que lhe são feitas. Essa valorização não parece ter influência directa na implementação efectiva desta área no 1.º CEB, facto que pode relacionar-se com o carácter de especificidade que os docentes conferem à Educação Física. O estudo de Sousa (1992) veio reforçar esta ideia. O autor concluiu que os professores formulam expectativas positivas em relação à validade da Educação Física, mas não realizam acções práticas de acordo com essas convicções.

A planificação em Educação Física implica o desenvolvimento regular e sistemático de actividades ligadas à área. A planificação obriga a uma reflexão acerca da importância da área, bem como à determinação de objectivos e à escolha das estratégias mais adequadas. A análise dos resultados das entrevistas indica-nos que metade dos docentes entrevistados planifica apenas os conteúdos a leccionar. Sendo o objectivo a meta a atingir, parece-nos importante sublinhar a inexistência de objectivos específicos no desenvolvimento de actividades no âmbito da Educação Física, facto que poderíamos relacionar com o carácter lúdico e relaxante das mesmas. A actividade física realiza-se de forma esporádica, sempre que o docente do 1.º CEB não usufruiu do apoio de um professor de Educação Física, de forma a permitir aos discentes "descarregarem" as suas energias. Realizando os

docentes processos de planificação incompletos seria previsível que a sua prática lectiva, na área, fosse igualmente incompleta ou insegura.

2. Realização:

Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas nucleares na formação do aluno, que o acompanham ao longo de toda a aprendizagem e que são objecto de uma avaliação especial em determinadas etapas. Naturalmente que esses factos explicam e justificam a valorização que os docentes atribuem a estas áreas.

A disciplina de Educação Física é igualmente contemplada pelo currículo em todos os níveis de ensino. A sua avaliação não está, no entanto, sujeita a um processo tão rigoroso. As opções de realização, duração e frequência da actividade física encontram-se exclusivamente dependentes do professor, não sendo estabelecido, por nenhuma instância superior, o número mínimo e a duração das sessões de Educação Física a serem realizadas semanalmente com os alunos. A ausência de uma "obrigatoriedade" definida no que concerne ao tempo e ao número de sessões semanais de Educação Física no 1.º CEB, possibilita a coexistência de práticas pedagógicas diversas; ou seja, a situação permite que, na mesma escola, existam docentes que realizem uma ou duas sessões semanais de Educação Física com os seus alunos, enquanto outros realizem apenas actividades ocasionais. Perante as mesmas condições materiais, desenvolvem-se práticas educativas diferentes, o que cria uma desigualdade de oportunidades para adquirir e desenvolver as

capacidades e habilidades indicadas no programa do 1.º CEB e inibe o direito da criança a uma educação completa.

Segundo Nóvoa (1987), as opções pedagógicas do professor dependem também dos valores socialmente mais relevantes. A valorização social e política atribuída às áreas mais académicas influencia, naturalmente, as opções dos docentes do 1.º CEB, que desenvolvem mais actividades nas áreas socialmente mais relevantes.

Os docentes entrevistados sublinharam a importância das duas primeiras áreas nomeadas, pois as mesmas são consideradas indispensáveis na formação geral dos alunos e a transmissão dos conteúdos nelas inseridos parece pertencer preferencialmente, senão mesmo exclusivamente, à escola. Já no que concerne à Educação Física, parece pairar a ideia, ainda que nunca claramente expressa pelos entrevistados, de que os alunos poderão desenvolver uma actividade física numa instituição para isso vocacionada. Rocha (1999) concluía que os docentes que revelam desconhecimento pelas finalidades, pelos objectivos e pelos efeitos da Educação Física, não lhe atribuem valor suficiente para a incluir com regularidade nas actividades lectivas que realizam com os seus alunos. Essa afirmação poderá explicar o facto da EEFM ser uma das áreas mais desvalorizadas (62,5 %). A maioria dos docentes remete a Educação Física para segundo plano, realizando irregularmente actividades nesta área e não definindo objectivos próprios. A Educação Física parece, desta forma, apenas destinada a proporcionar o bem-estar e a integração pessoal e social. Esta atitude poderá ser explicada pela dificuldade que os docentes experimentam no domínio dos conteúdos específicos da área.

Outras Expressões são igualmente nomeadas como menos privilegiadas: a Expressão Musical é referida por 47,3 % dos entrevistados e a Expressão Plástica por 37,5 %. Curiosamente, nenhum docente mencionou a área de Expressão Dramática como menos privilegiada, o que pode indiciar que os docentes desenvolvem actividades com os seus alunos nessa área, mas consideram-na como um conteúdo da área de Língua Portuguesa.

Todos os docentes declararam realizar actividades no âmbito da Educação Física, mas apenas um reduzido número nomeou as fases em que essa aula se desenvolvia e fê-lo sempre de uma forma muito simplista. Os docentes nomeados reconheciam a necessidade de a aula se estruturar em três partes. A estrutura escolhida é enunciada por Bento (1987) da seguinte forma:

- Parte Preparatória:

Fase em que são desenvolvidas tarefas importantes à realização da função principal da aula e que se encontram inerentes à preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica. Estão incluídos nesta fase três momentos distintos:

1. Criação de um clima pedagógico favorável, resultante da atitude do docente e de um início de exercitação rápido, intenso e alegre;
2. Despertar da disponibilidade de exercitação pela comunicação e orientação para os objectivos da aula;
3. Preparação funcional do organismo para as cargas seguintes. Esta fase, geralmente denominada "aquecimento", deve apresentar um ritmo marcado e alegre.

- Parte Principal:

Nesta fase da aula, o docente assume a tarefa de realizar os objectivos e de transmitir os conteúdos. A estrutura da aula assume um carácter mais simples ou mais complexo conforme as características do conteúdo.

- Parte Final:

Esta fase dura geralmente 5 minutos e visa atingir 3 objectivos:

1. Acalmia do organismo ou mais um ponto alto (sobretudo emocional) de carga;
2. Estimulação emocional;
3. Obtenção de uma situação pedagógica positiva.

O autor reforça, naturalmente, o facto de esta estrutura de aula não ser rígida e de a duração de cada parte depender das necessidades dos alunos. No entanto, a existência de uma estrutura parece essencial para que os objectivos propostos possam ser concretizados. A maioria dos docentes entrevistados mostraram desconhecer esse facto.

Durante as aulas, os docentes desenvolveram alguns conteúdos, sendo os jogos o conteúdo mais desenvolvido. Rocha (1998) concluiu igualmente que o bloco programático mais desenvolvido pelos docentes era o dos "Jogos". No nosso estudo, observamos que os docentes apenas desenvolviam os seguintes blocos: "Deslocamentos e Equilíbrios"; "Perícias e Manipulações"; "Ginástica" e "Jogos". No seu estudo, Rocha (1998) referiu que os docentes abordavam todos os blocos programáticos, sendo os blocos mais desenvolvidos, além dos "Jogos", "Perícias e Manipulações" e

"Deslocamentos e Equilíbrios". Apenas um reduzido número de docentes nomeou o bloco programático "Ginástica".

Nenhum dos professores entrevistados lecciona os conteúdos de "Patinagem", "Actividades Rítmicas e Expressivas", "Percursos da Natureza" e "Natureza", facto que se poderá relacionar com a ausência de uma formação específica e adequada na área de Educação Física. A procura de formação específica parece indiciar o desejo dos docentes em adquirir informações acerca dos domínios referidos.

Observamos já a existência de uma relação entre o desenvolvimento do bloco programático "Jogos" e a formação de carácter teórico ou teórico--prático na área da Educação Física. Do programa de Educação Física do 1.º CEB fazem parte os jogos pré-desportivos, que constituem uma iniciação ao jogo. A opção dos docentes pode assim justificar-se pela ausência de uma formação mais específica dos conteúdos dos restantes blocos programáticos. A utilização preferencial de jogos decorre igualmente da dificuldade do professor do 1.º CEB, identificada por Zeichner (1993) e Perrenoud (1993), em transformar aquilo que conhece das necessidades de formação dos alunos em conteúdos adequados à sua compreensão. Piéron (1994 [b]) observa que um docente "não especialista" opta preferencialmente pelo desenvolvimento do conteúdo programático "jogos" porque possuem um conhecimento menor das finalidades e objectivos da Educação Física no 1.º CEB. O estudo de Lino (1986) revelou que não existem diferenças significativas na função de organizar as aprendizagens nos docentes de Educação Física (com formação idêntica), quer leccionem no 1.º CEB, quer leccionem no 2.º CEB. Assim, o autor concluiu que a "competência didáctica" do professor está sobretudo

relacionada com o facto da sua formação ter sido "especializada" ou "generalista".

O desenvolvimento de actividades físicas aparece, apesar do reconhecimento geral dos benefícios que produz, dependente de condicionalismos externos, dos quais se destacam a ausência de formação (81,2 %), material (75 %) e infra-estruturas (68,7 %). Numa publicação do Ministério da Educação (ME, Instituto de Inovação Educacional, 1991) que analisa os resultados de um inquérito de opinião aos professores e directores de escolas sobre os diferentes programas dos 1.º e 2.º anos de escolaridade são identificadas, como elementos impeditivos da implementação do programa, a ausência de instalações e de recursos materiais e a falta de formação específica.

Os docentes do 1.º CEB demonstram uma deficiente formação a nível do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do conteúdo corresponde ao que Ball & McDiarmid (1990) designam por conhecimento substantivo e é essencial para o docente ser capaz de identificar, definir, discutir os conceitos da disciplina, e posteriormente relacioná-los entre si ou com outros conceitos exteriores à disciplina. A qualidade do ensino depende da compreensão conceptual do conteúdo que o professor manifesta. Esse conhecimento do conteúdo seria adaptado às exigências do contexto de ensino, constituindo aquilo que Shulman (1986 [b]) denomina por conhecimento pedagógico do conteúdo. Este englobaria os níveis possíveis de tratamento de uma determinada matéria, os pré-requisitos necessários para a sua compreensão, as dificuldades que a sua aprendizagem pode suscitar e a forma de as ultrapassar, as diferentes lições que permitam o

ensino dessa matéria, as representações possíveis de serem utilizadas e a utilidade da matéria estudada (Hashweh, 1985).

A ausência de uma formação adequada pode explicar o facto de todos os docentes entrevistados nomearem os condicionalismos que dificultam a realização de aulas de Educação Física, mas esquecerem os benefícios que essa actividade pode trazer ao aluno. A acção pedagógica parece estar quase exclusivamente dependente da existência de material e de infra-estruturas nas escolas, mas, na realidade, mesmo sem essas condições materiais alguns docentes desenvolvem actividades nessa área. A adaptação de contextos de realização de Educação Física aos espaços físicos e aos materiais disponíveis é um procedimento essencial para proporcionar aos alunos um número elevado e diversificado de situações de prática e de tempos significativos de exercitação motora. Os docentes entrevistados sublinharam as deficientes condições estruturais e materiais em que tinham de desenvolver a área de Educação Física, mas identificaram como principal condicionalismo da ausência de uma actividade física regular e sistemática o seu processo de formação inicial. Este revela-se insuficiente, não atingindo o seu objectivo fundamental que, segundo Zeichner & Liston (1987), consiste na preparação de docentes para reflectir nas origens, propósitos e consequências das suas acções, bem como nos constrangimentos e encorajamentos existentes nos contextos da turma, da escola e da sociedade em que trabalham. Pretende-se que os futuros docentes desenvolvam hábitos e competências pedagógicos, de forma a prepará-los para a sua participação individual e colectiva como autênticos parceiros na realização das políticas educativas.

3. Avaliação:

A elaboração que os docentes fazem do perfil esperado de aluno no final do 1.º CEB revela-nos a importância que estes dão à formação geral e ao domínio da Língua Portuguesa e da Matemática. É claramente esquecido o contributo primordial da actividade física para a formação pessoal e social do aluno. Mais uma vez, observamos que a valorização atribuída pelos docentes às áreas curriculares é determinada pela valorização social e cultural que as mesmas possuem na sociedade.

Esta tendência parece generalizada, pois Rocha (1998) constatou que a maioria dos docentes se preocupava essencialmente com o ensino da Língua Portuguesa e com a Matemática, facto resultante das dificuldades experimentadas pelos discentes na aquisição dos conteúdos programáticos dessas áreas: leitura, escrita e cálculo. Isso implica que os docentes dediquem mais tempo à realização dessas actividades. Essa era já a opinião de Hargreaves (1997) que observou a existência de um estatuto de "marginalidade", que privilegiava os assuntos "académicos" em detrimento dos "práticos", remetendo a Educação Física para segundo plano ou excluindo-a do 1.º CEB. Siendentop (1984) e Williams (1989) referem a noção dos docentes do 1.º CEB de que Educação Física é uma área secundária e periférica do currículo, cuja função primordial seria contribuir para a integração social, o bem-estar e a aquisição de regras e comportamentos desejáveis nos alunos.

Torna-se igualmente visível a autonomia dos entrevistados na organização da sua prática lectiva e a desvalorização notória da Educação Física. Segundo Tinning (1982; 1987), tal facto encontra-se intimamente ligado ao grau de liberdade e de autonomia que os referidos docentes usufruem na organização, valorização ou desvalorização do seu currículo.

A organização do currículo, sendo da inteira responsabilidade do docente, encontra-se sujeita às pressões sociais e culturais do meio onde o professor lecciona, e às próprias crenças dos professores quanto aos objectivos de Educação Física.

Uma análise das respostas permite-nos deduzir que a Educação Física apresenta uma função subsidiária e de complemento em relação às aquisições julgadas fundamentais, servindo essencialmente para dar prazer, descarregar energias e controlar o comportamento dos alunos.

Bento (1987) entende que o processo de avaliação da aprendizagem iniciar-se-ia com a análise dos objectivos alcançados pelos alunos, implicando necessariamente a definição clara de objectivos na planificação das actividades.

A análise dos resultados das entrevistas demonstrou que os docentes visados não planificam os objectivos que pretendem alcançar nas suas aulas, mas os conteúdos que irão desenvolver. Foi-nos igualmente possível constatar que uma parte significativa dos docentes avalia comportamentos em vez da consecução dos objectivos da disciplina. Assim, os docentes avaliam muito as atitudes dos alunos (cooperação, respeito, empenho), menosprezando claramente os objectivos específicos da área. O desenvolvimento motor, a destreza motora e a compreensão dos conteúdos são outros itens avaliados pelos docentes. No entanto, os docentes não apresentam qualquer registo

escrito dessa avaliação, nem parecem assinalar a evolução dos alunos no desenvolvimento dessas capacidades. Esta atitude confirma a convicção de Perrenoud (1993), que sublinha que a falta de conhecimento das competências metodológicas para ensinar uma determinada matéria implica a impossibilidade de reflectir sobre a sua utilização e de encontrar os mecanismos adequados para avaliar os seus resultados.

4. Formação:

As práticas lectivas são influenciadas de diversas formas e por múltiplas variáveis, que incluem a sua experiência como aluno, perpassando o seu processo de formação, incluindo a contextualização e importância atribuída à sua intervenção educativa. A investigação em Educação já provou que o modo como o professor desempenha a sua actividade e a forma como se relaciona com os seus alunos também é influenciada por outros factores como a sua história de vida (Goodsen, 1992), as condições de exercício profissional (Benavente, 1990), a informação que detém sobre as matérias de ensino (Perrenoud, 1993), e os valores socialmente mais considerados (Nóvoa, 1987).

A maioria dos docentes entrevistados caracterizaram a sua experiência pessoal na área como sendo positiva e sublinharam a sua influência na prática lectiva. Aproximamo-nos dos resultados de Rocha (1998) que confirmam o papel das experiências escolares na área na perspectivação da actividade

docente. O empenho e a satisfação dos alunos no desempenho das tarefas na área de Educação Física é naturalmente agradável para o docente, que procura tornar o processo de aprendizagem dos seus alunos enriquecedor. A experiência de Educação Física na adolescência parece ser relevante para o desenvolvimento de expectativas positivas. Uma experiência regular, agradável e de qualidade na área permite igualmente ao professor a identificação de finalidades e efeitos específicos da Educação Física.

A experiência pessoal do entrevistado 3 na área foi muito fraca, mas o docente reconhece a importância da Educação Física e, por isso, deseja facultar aos seus alunos a oportunidade de usufruírem de uma experiência enriquecedora na área. O mesmo entrevistado realça a importância da formação contínua ao afirmar que realiza, nas aulas, alguns jogos que aprendeu numa Acção de Formação.

Os docentes entrevistados caracterizaram como sendo essencialmente teórica a formação inicial de que usufruíram na área. Os docentes possuem alguns conhecimentos gerais acerca da área, mas parecem manifestar dificuldade na adequação dos conteúdos programáticos à realidade das escolas. Essa dificuldade de adaptação revela a ausência, na sua formação inicial, da exploração do conhecimento pedagógico do conteúdo na área nomeada. A formação parece determinar as opções didácticas dos docentes em relação, por exemplo, às áreas privilegiadas, sendo favorecidas as áreas mais desenvolvidas durante a formação inicial. Na realidade, se durante a sua formação inicial os docentes não adquirem os conteúdos, as atitudes e as

destrezas em Educação Física, dificilmente poderão empreender nas escolas onde leccionam uma alteração das práticas curriculares.

Tendo participado em algumas Acções de Formação respeitantes à área de Educação Física, os docentes demonstram a sua satisfação no sentirem que adquiriram conhecimentos essenciais, de índole prática, que facilmente poderão implementar na sua actividade lectiva. A formação, a par de um apetrechamento das escolas, possibilita uma valorização da área e impulsiona a sua leccionação efectiva e regular.

Os docentes procuram informação geral e específica da área, o que demonstra uma sensibilização face à especificidade da Educação Física e uma disponibilidade crescente para a sua leccionação. Uma formação adequada e prática permitirá, segundo os entrevistados, o desenvolvimento regular da actividade física. Figueiredo (1996) demonstrou a existência de relações entre o número de acções, número de horas de formação, grau de segurança sentido na formação com a assiduidade da abordagem à Educação Física. A deficiente formação na área é igualmente reforçada por afirmações controversas dos docentes entrevistados. Confrontado com questões acerca da importância da Educação Física, o entrevistado E6 sublinha a necessidade de a Educação Física ser incluída no currículo. O docente demonstrou claramente o seu desconhecimento acerca das áreas que estão englobadas no currículo, deixando transparecer a desvalorização social da área, que é entendida como um momento de recreio. Nem a obrigatoriedade e a presença da área ao longo de todo o currículo contribui para a sua valorização.

No nosso estudo, os docentes que participaram em acções de Didáctica de Educação Física revelaram vontade em implementar as actividades analisadas e experienciadas na acção, reconhecendo terem aprofundado o seu conhecimento acerca das funções e da importância da Educação Física na formação da criança. A formação constituiu um ponto de viragem na alteração de atitudes face à área analisada, parecendo igualmente contribuir para ultrapassar dificuldades de índole estrutural.

Os conteúdos práticos desenvolvidos na Acção constituem pontos de referência para o docente, que assim toma conhecimento da estrutura de uma aula, dos seus objectivos, dos conteúdos a desenvolver e do processo avaliativo que terá de implementar. Sousa & Pereira (1992) relaciona a implementação do currículo de Educação Física nas escolas do 1.º CEB com o conhecimento prático do professor no contexto da área considerada.

O nosso estudo parece indicar que a formação constitui um processo essencial para a implementação da área de Educação Física. Uma formação adequada e essencialmente prática motivaria os docentes. Mas a inexistência de Educação Física no 1.º CEB é igualmente um problema cultural.

Se analisarmos o percurso do entrevistado 12, constatamos que o mesmo foi praticante acérrimo de desporto, mas que se sente desmotivado para leccionar a área. O seu conhecimento da matéria parece ser suficiente, facto que pode indiciar uma fraca formação no domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo. Apesar disso, o docente apresenta uma clara percepção da importância da Educação Física para o desenvolvimento global

dos alunos. A sua desmotivação parece associar-se à dificuldade que sente em alterar as práticas correntes das escolas. Se na escola e no meio social envolvente a Educação Física não é valorizada, o docente experimenta uma maior dificuldade na sua implementação. A busca de uma maior informação e sensibilização pode ser entendida como uma tentativa de o entrevistado procurar uma forma de influenciar o meio social envolvente e promover uma alteração das atitudes.

Do mesmo modo, o entrevistado 13, que declara ter uma experiência satisfatória como aluno e como docente, sublinha a importância dos condicionalismos na realização de Educação Física. A sua opção pelo desenvolvimento exclusivo do conteúdo Jogos pode ser justificada pela insuficiente formação inicial, essencialmente teórica. O docente denota algum conhecimento a nível da planificação de actividades, mas não determina claramente os comportamentos que vai avaliar. Tendo já participado em acções de formação contínua na área, o seu conhecimento parece estar a construir-se, facto sublinhado pela necessidade que o mesmo sente de aprofundar os domínios da planificação e da realização. A ausência de um claro reconhecimento das suas dificuldades no processo de avaliação poderá relacionar-se com o desconhecimento da especificidade dos conteúdos da área.

VI CAPÍTULO

CONCLUSÕES

A nossa preocupação inicial era saber as causas da possível inexistência de uma actividade física regular e sistemática no 1.º CEB. A resposta proliferava em todos os relatórios do PRODEFDE e implicava a dependência da realização da actividade física da existência de condições materiais e estruturais. Era igualmente nomeada a inexistência de uma formação inadequada ou insuficiente dos docentes do 1.º CEB, pelo que estes necessitavam de usufruir de uma formação especializada ou procuravam ser substituídos, no exercício das suas funções, por docentes licenciados em Educação Física.

Os docentes com quem contactamos demonstraram disponibilidade para desenvolver uma actividade física regular e sistemática com os seus alunos, assinalando constantemente que esta não dependia exclusivamente da sua vontade, mas que se tornava primordial o melhoramento das condições físicas e materiais das escolas.

Naturalmente verificamos que a maioria desses docentes tinham participado em Acções de Formação na área e que se encontravam motivados para desenvolver uma actividade, que os mesmos reconheciam ser agradável para os alunos.

Assim, constatamos que as maiores dificuldades experimentadas pelos docentes nesta área decorriam, não da ausência de material e infra-estruturas que identificaram, mas da sua insuficiente formação. Uma formação adequada e especializada aumenta a capacidade de adaptação do docente ao meio, facilitando a escolha de estratégias adequadas e a definição pertinente dos objectivos.

A formação inicial dos docentes entrevistados foi descrita como sendo essencialmente teórica e privilegiando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. O estudo das Expressões foi sempre precário e apresentava um carácter predominantemente teórico. A estruturação desta formação incutia nos docentes a ideia de que havia áreas mais importantes no currículo do 1.º CEB e que essas deveriam ser valorizadas. Tal atitude era socialmente reforçada, uma vez que no ciclo seguinte os alunos frequentariam um ciclo de estudos organizado por disciplinas, sendo que à Educação Física eram reservados espaços próprios, onde professores especializados desenvolveriam actividades desportivas. A iniciação à actividade era, assim, adiada, entendendo os docentes que os conteúdos da disciplina poderiam ser explorados mais tarde, uma vez que os alunos realizavam já alguns desses exercícios no recreio ou em instituições particulares.

Reconhecendo que a origem desta atitude se encontrava na formação dos docentes e que a mesma parecia alterar-se pela influência de informações transmitidas durante um programa de formação contínua, consideramos necessário um estudo mais profundo da formação inicial desses docentes, de forma a determinar a sua influência nas atitudes assumidas face à Educação Física.

CAPÍTULO VII

PLANOS DE ESTUDO E PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS COM A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Introdução

A Formação de docentes terá de se desenvolver em conformidade com um conjunto de princípios que a caracterizam como um processo. Trata-se de um processo contínuo e integrado nos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular (Cró, 1991).

Ribeiro (1989) elabora uma caracterização simplificada da formação de professores:

- Segundo o autor, os planos de estudos e os programas de formação de professores apresentam, geralmente, estratégias uniformes para a preparação do pessoal docente, facto que não contribui para o progresso e a inovação da educação enquanto ciência e técnica em evolução;
- Além disso, os programas de formação não têm revelado uma consciência da complexidade crescente do processo de ensino / aprendizagem, não tendo, consequentemente, sido capazes de se adaptar às mudanças registadas no papel do docente e das escolas na sociedade actual;

- As instituições de formação não têm conseguido ultrapassar o desfasamento entre a teoria e a prática;
- É ainda sublinhado, pela autora nomeada, o isolamento das instituições de formação em relação às escolas onde os seus formandos irão ensinar. Este facto impossibilita a existência de uma reflexão, por parte dos formandos, acerca dos problemas reais do ensino na situação concreta das escolas.

Este processo de formação parece-nos inadequado e tem dificultado uma análise sistemática, reflexiva e interventiva do processo de aprendizagem. Considerando como mais adequado à promoção de uma mudança significativa na perspectivação do processo de ensino / aprendizagem, adoptamos o conceito de formação de docentes definido por Garcia (1999: 26), segundo o qual:

"A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem".

A formação emerge, assim, como um processo importante e decisivo para a alteração das práticas lectivas dos docentes do 1.º CEB, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de actividades regulares e sistemáticas na área de Educação Física. Procuramos analisar e compreender o processo de formação inicial a que foram submetidos os docentes entrevistados e a sua

influência na prática lectiva, principalmente no que se refere à valorização da área nomeada.

1. Metodologia

1.1. Objectivo do estudo

Este estudo visa determinar a importância atribuída à área de Educação Física nos planos de estudo estabelecidos por Instituições responsáveis pela formação inicial dos docentes do 1.º CEB.

Procuraremos igualmente analisar os programas referentes às disciplinas da área nomeada, verificando se são neles abordados conteúdos pedagógico-didácticos, nomeadamente se os futuros docentes aprendem a planificar, realizar e avaliar aulas de Educação Física.

1.2. Selecção, Dimensão e Caracterização da Amostra

A análise das entrevistas, realizadas a 16 docentes a leccionar em Escolas EB1 do Concelho de Penafiel, permitiu-nos constatar a existência de uma relação entre a acção educativa e a formação dos docentes, nomeadamente a formação inicial, caracterizada pelos docentes como insuficiente no que respeita à área de Educação Física.

Atendendo a que o objectivo deste estudo é procurar determinar a existência de implicações entre a Formação dos docentes do 1.º CEB e a implementação do Programa da Área de Educação Física, analisamos os

planos de estudo (Anexo C) e os programas das disciplinas relacionados com a Educação Física (Anexo D).

À selecção dos planos de estudo e dos programas das disciplinas relacionadas com a área de Educação Física em análise esteve subjacente a busca de um conhecimento mais profundo da formação dos docentes entrevistados. Atendendo a que os docentes entrevistados tinham efectuado a sua formação inicial na zona norte do país, procuramos analisar as Instituições responsáveis pela formação de docentes do 1.º CEB aí situadas.

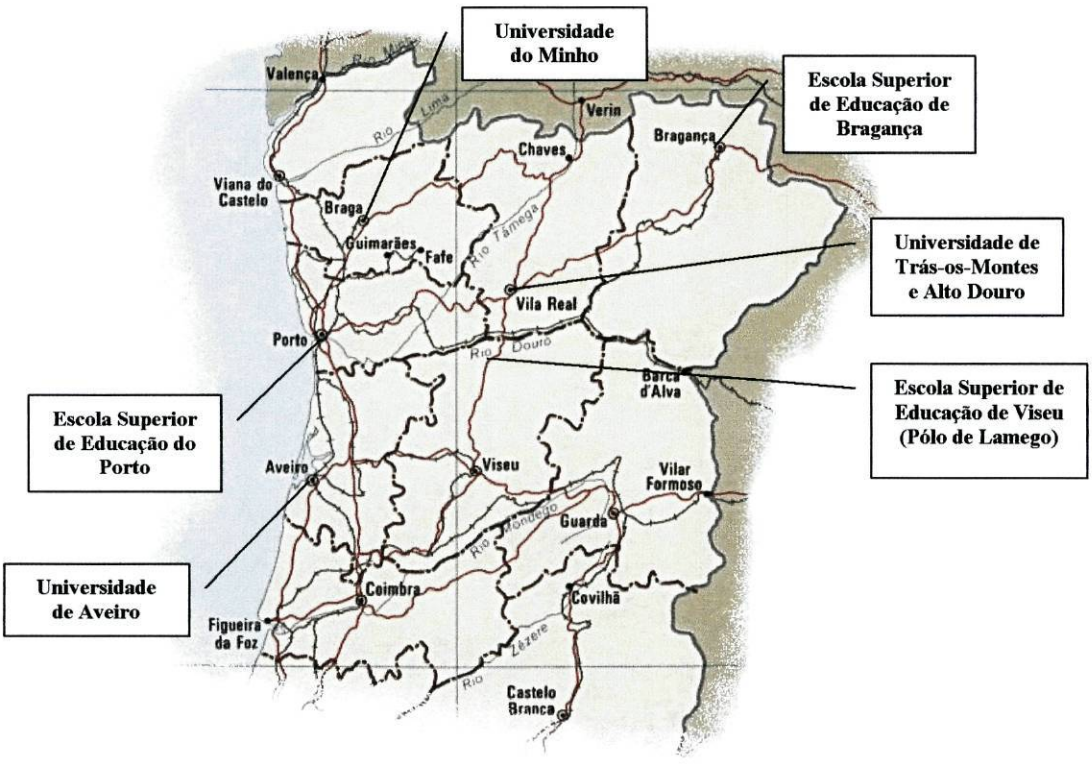

Figura 3 – Instituições responsáveis pela formação inicial dos docentes

Foi-nos, no entanto, impossível analisar o programa de Educação Física, referente à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pois, apesar de todas as diligências efectuadas para o obter, o programa não nos foi fornecido.

Apesar de já não se encontrarem em funcionamento os Magistérios Primários, analisaremos o plano de estudos e o programa da disciplina de Educação Física que regia a Formação de Professores. Analisaremos, em seguida, os planos de estudos das Escolas Superiores de Educação, que nas diferentes localidades substituem os antigos Magistérios Primários e exercem a função de formar docentes do 1.º CEB, nomeadamente a Escola Superior de Educação de Bragança, a do Porto e a de Viseu (Pólo Educacional de Lamego). Proceder-se-á igualmente à análise dos planos de estudos da Universidade de Aveiro, a do Minho e a de Trás-os-Montes e Alto Douro. Por fim, elaboraremos uma análise dos diferentes programas das disciplinas associadas à área de Educação Física, recorrendo, para isso, às categorias previamente determinadas.

1.3. Instrumento

1.3.1. Planos de Estudo e Programas

Para a recolha de dados acerca dos Planos de Estudo, agrupámos as disciplinas em áreas e calculámos a percentagem correspondente à importância que tinham no currículo.

Na análise dos Programas, registámos a presença e ausência das categorias, que já haviam sido determinadas para a análise das entrevistas.

1.3.2. Critérios de distribuição das disciplinas pelas áreas correspondentes:

Na distribuição das disciplinas pelas áreas (Anexo E), atendemos a um conjunto de critérios uniformes, que passamos a enumerar:

- Língua Portuguesa - nesta parcela incluímos todas as disciplinas que, pelo seu carácter teórico, se relacionavam com a Literatura e a Linguística Portuguesa;
- Matemática - engloba todas as disciplinas relacionadas com conteúdos Matemáticos;
- Estudo do Meio - nesta parcela englobamos todas as disciplinas cujos conteúdos se relacionam com Geografia, História e Ciências da Natureza;
- Disciplinas Pedagógicas - esta parcela engloba um conjunto de disciplinas ligadas às Ciências da Educação e às Didácticas das diferentes áreas;
- Prática Pedagógica - inclui todos os Seminários e Projectos Educativos, dado que implicam uma estreita relação com a realidade educativa, e a Prática Pedagógica;
- Educação Física - procuramos inserir, nesta parcela, as disciplinas que tratam da especificidade dos conteúdos da área;
- Outras Expressões - engloba todas as disciplinas, de carácter essencialmente científico, que se referem às áreas de Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical;

- Disciplina de Opção - no plano de estudo, surge apenas com esta denominação geral (no caso particular da Universidade do Minho, esta disciplina engloba as Expressões);
- Língua Estrangeira - refere-se, geralmente, ao estudo de Inglês ou Francês.

1.3.3. Organização

1. Breve análise dos planos de estudo do Magistério Primário.
2. Distribuição percentual das áreas em cada curso.
3. Análise da importância assumida por Educação Física nas diferentes Instituições.
4. Análise dos programas das disciplinas relacionadas com Educação Física nas diferentes Instituições.
5. Análise dos programas segundo as categorias determinadas.

1.4. Tratamento de documentos

No que respeita aos Planos de Estudo, agrupamos as diferentes disciplinas por áreas e calculamos a importância percentual que cada área tinha no currículo de cada Instituição.

Na análise dos Programas das disciplinas referentes à área de Educação Física, elaboramos, em primeiro lugar, uma descrição sumária da sua distribuição curricular e do tipo de aulas e de conteúdos transmitidos em cada uma.

Por fim, procedemos à análise dos diferentes programas, tendo como referência as categorias determinadas para a análise das entrevistas, ou seja, a planificação, a realização e a avaliação.

2. Apresentação e análise de resultados

2.1. Breve análise dos planos de estudo e do Programa da disciplina de Educação Física do Magistério Primário:

Durante décadas, as Escolas do Magistério Primário assumiram a responsabilidade de formar docentes do 1.º CEB. Muitos dos docentes entrevistados efectuaram a sua formação inicial nessas Instituições.

Nos Planos de Estudo do Magistério Primário, são definidas linhas gerais e teóricas do desenvolvimento da área de Educação Física, no intuito de atingir os seguintes objectivos:

- Sensibilizar o aluno-mestre para o papel imprescindível do movimento no processo de desenvolvimento da criança;
- Consciencializar o aluno-mestre para a utilização do movimento como instrumento pedagógico, dando a conhecer-lhe os meios da Educação Física com aplicação no 1.º CEB, numa perspectiva da Educação Psicomotora;
- Informar o aluno-mestre das várias correntes de interpretação do Jogo, utilizando-o como meio da Educação Geral e da Educação Física e explorando as normas pedagógicas de aplicação do Jogo.

O Programa de Educação Física nas Escolas do Magistério Primário abordava conteúdos relacionados com a motricidade, objectivos específicos da Educação Física, noções de coordenação e de percepção motora, a psicomotricidade e o jogo.

Uma leitura atenta do referido Programa demonstra-nos que eram essencialmente explorados os conteúdos de carácter científico e científico-pedagógico, o que nos induz a considerar que essas aulas apresentariam um carácter eminentemente teórico.

No âmbito do conteúdo Jogos eram explorados, a par dos conhecimentos científicos - entre os quais se destacam conhecimentos acerca da motricidade, da psicomotricidade, dos conceitos e da importância dos jogos -, a organização pedagógica dos jogos. As aulas parecem assumir um carácter mais prático, com referência à observação da criança em situação de jogo, à confecção de material e à aplicação prática de jogos.

A concentração da formação inicial no conteúdo Jogos poderá explicar a opção pedagógica dos docentes entrevistados. Assim, atendendo a que muitos dos docentes entrevistados efectuaram a sua formação inicial nestas Instituições e considerando a forma como o conteúdo era explorado, seria natural que os docentes experimentassem uma maior segurança no desenvolvimento de actividades neste âmbito. De facto, o conteúdo era essencialmente prático, incluindo a construção de material e a aplicação prática dos jogos (planificação e realização) e momentos de observação da criança em situação de jogo (avaliação). Esse conhecimento eminentemente pedagógico era complementado com o conhecimento científico acerca das diferentes correntes de interpretação do jogo. A conjugação dos conhecimentos científicos com a aplicação e a vivência prática dos conteúdos

parece influenciar, de uma forma positiva, as opções pedagógicas do docente, no que se refere à implementação do programa de Educação Física. A possibilidade de vivenciar os jogos ou as situações de jogo possibilitou ao docente a aquisição de uma experiência prática e de uma atitude reflexiva, que influenciaram, naturalmente, a sua prática lectiva.

2.2. Distribuição percentual das áreas em cada curso:

O Decreto-Lei nº. 344/89 de 11 de Outubro estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. A estrutura curricular desses cursos de formação inicial incluem três componentes:

- A componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
- A componente de ciências da educação;
- A componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática se realiza.

O mesmo Decreto determina que a componente de formação pedagógico-didáctica deve adquirir maior relevo na formação dos professores do 1.º CEB, sendo, no entanto, de realçar que essa componente não deve ultrapassar os 60 % da carga horária total, mas manter-se um equilíbrio com a formação científica e cultural.

Para análise deste item, agrupamos as diferentes disciplinas por áreas, calculamos o tempo e / ou unidades de crédito que era atribuído a cada área e estabelecemos comparações.

Quadro 25– Distribuição curricular nas Instituições de Ensino Superior

Instituição / Áreas	**UNI. de Aveiro**	**UNI. De Minho**	**U.T.A.D.**	**E. S. E. de Bragança**	**E. S. E. do Porto**	**E. S. E. de Viseu**
Disciplina de Opção	5 %	2 %	3 %	1 %	2 %	3 %
Desenvolvimento Pessoal e Social	0 %	2 %	1 %	0 %	0 %	0 %
Disciplinas Pedagógicas	41 %	36 %	40 %	28 %	29 %	29 %
Educação Física	**3 %**	**4 %**	**3 %**	**5 %**	**3 %**	**3 %**
Estudo do Meio	9 %	12 %	13 %	11 %	10 %	13 %
Língua Estrangeira	1 %	0 %	0 %	0 %	2 %	3 %
Língua Portuguesa	9 %	8 %	11 %	10 %	7 %	12 %
Matemática	6 %	7 %	6 %	8 %	5 %	7 %
Outras Expressões	3 %	8 %	7 %	13 %	12 %	7 %
Prática Pedagógica	23 %	21 %	16 %	24 %	30 %	23 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

O quadro permite-nos constatar a importância primordial que é atribuída às Disciplinas Pedagógicas e à Prática Pedagógica, cuja soma ultrapassa os 50 % em todos os cursos. É ainda de destacar que, na Universidade de Aveiro, esse valor é de 64 %. O conhecimento pedagógico é claramente privilegiado em relação ao conhecimento científico.

As disciplinas relacionadas com Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio são muito valorizadas em todas as Instituições. No âmbito de Língua Portuguesa, os valores situam-se entre os 7 % (na E.S.E. do Porto) e os 12 % (na E.S.E. de Viseu); no da Matemática, os valores são ligeiramente inferiores, situando-se entre os 5 % (na E.S.E. do Porto) e os 8 % (na E.S.E.

de Bragança); e, no do Estudo do Meio, os valores situam-se entre 9 % (na Universidade de Aveiro) e os 13 % (na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e na E.S.E. de Viseu).

O domínio das Expressões é abordado de uma forma muito irregular nas 6 Instituições, sendo de registar o valor extremamente reduzido que lhe é atribuído na Universidade de Aveiro (3 %). Nas Escolas Superiores de Bragança e do Porto o seu valor é mais elevado, correspondendo a 13 % e a 12 %. Os valores parecem ainda mais reduzidos quando constatamos que os mesmos terão de ser equitativamente distribuídos pela Expressão Dramática, pela Expressão Musical e pela Expressão Plástica.

Em relação às restantes Expressões, a Educação Física parece ser privilegiada. Em todas as Instituições, o seu valor é superior ao valor destinado para cada uma das restantes Expressões, sendo de realçar que, na Universidade de Aveiro, o valor atribuído à área de Educação Física é igual ao atribuído à soma do valor das restantes Expressões.

Constatamos uma clara valorização do conhecimento pedagógico em relação ao conhecimento científico, facto que poderá explicar a ausência de conhecimentos científicos específicos nas áreas das Expressões em geral, e na de Educação Física em particular por parte dos docentes do 1.º CEB. Essa lacuna a nível do conhecimento científico, denominado por Buchmann (1984) como conhecimento da matéria de ensino, e a consciência que o docente tem da sua existência são claramente demonstradas nas respostas dos docentes que entrevistamos. Os docentes entrevistados parecem assim evitar o desenvolvimento de actividades no âmbito de Educação Física precisamente porque não dominam o conhecimento da matéria de ensino nem o conhecimento pedagógico do conteúdo.

2.3. Análise da importância assumida pela Educação Física nas diferentes Instituições

A área de Educação Física, assim como outras áreas académicas, não apresenta uma valorização uniforme nas diferentes Instituições Superiores de Educação.

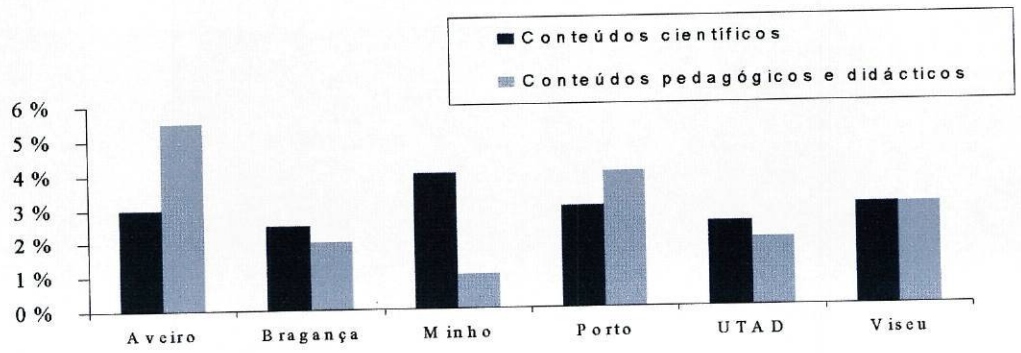

Gráfico 4 - Conteúdos científicos e conteúdos pedagógicos de Educação Física na Formação Inicial de Docentes do 1.º CEB

Como nos foi dado a observar pelo gráfico, a importância da área de Educação Física na formação inicial nos diferentes estabelecimentos de ensino é muito reduzida. A distribuição da carga horária por disciplinas de carácter científico ou de carácter pedagógico não é uniforme em todos os estabelecimentos. Assim, na Universidade de Aveiro e na Escola Superior de Educação do Porto são valorizados os conhecimentos pedagógico-didácticos; enquanto que na Escola Superior de Bragança, na Universidade do Minho e na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro se valorizam os

conhecimentos científicos na área. Só na Escola Superior de Educação de Viseu a distribuição parece ser equitativa.

As diferentes Instituições diferem no valor atribuído à componente científica e à componente pedagógica na área de Educação Física. A Universidade de Aveiro e a Escola Superior de Educação do Porto seguem a tendência de algumas instituições, que, na opinião de Buchmann (1984), parecem esquecer a importância do conhecimento da matéria de ensino no processo de formação de docentes. A autora considera o conhecimento da matéria como uma condição prévia para o ensino.

A valorização da componente científica em detrimento da pedagógica, que observamos na Escola Superior de Bragança, na Universidade do Minho e na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, parece vir ao encontro de uma política adoptada por alguns estados americanos (Grossman, 1990). Segundo essa perspectiva, o docente necessitaria de um conhecimento sólido dos conteúdos de ensino e de uma breve referência , muito superficial, ao conhecimento pedagógico geral.

Vários estudiosos tendem a considerar que o docente não necessita de um conhecimento extensivo de alguns elementos da matéria, mas torna-se essencial que o mesmo possua um conhecimento profundo dos tópicos do seu currículo e a capacidade de o transformar em função dos seus desígnios pedagógicos (Graça, 1999). Nesta perspectiva, a formação dos docentes deveria tender para um equilíbrio entre a formação científica e a formação pedagógico-didáctica, à semelhança do que parece acontecer na Escola Superior de Educação de Viseu.

2.4. Análise dos Programas das disciplinas relacionadas com Educação Física nas diferentes Instituições de Ensino Superior

A análise dos programas foi inicialmente realizada no intuito de obter informações acerca da estrutura geral dos mesmos. Assim, procuramos identificar o ano curricular em que era desenvolvida a disciplina; observamos, em seguida, qual era o regime da mesma (A. - Anual; S. - Semestral); identificamos o tipo de aulas que seriam facultadas aos estudantes (Caracterização: T. - Teórico; P. - Prático; TP. - Teórico-Prático); classificamos os conteúdos abordados, segundo estes apresentavam um carácter mais científico (C.), mais pedagógico (P.) ou científico-pedagógico (CP.).

2.4.1. Escola Superior de Educação de Bragança

Como poderemos constatar, pela observação do quadro 26, no plano de estudos da Escola Superior de Bragança, apenas há uma disciplina ligada à área de Educação Física. É uma disciplina anual, de carácter teórico-prático, onde se exploram essencialmente conteúdos científico-pedagógicos.

Quadro 26– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física

Denominação	Ano do Curso				Regime		Caracterização			Conteúdos		
	1.	2.	3.	4.	A.	S.	T.	P.	TP.	C.	P.	CP.
Teoria e Prática de Educação Física		X			X				X			X

2.4.2. Escola Superior de Educação do Porto

Na estrutura curricular da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto, há duas disciplinas, uma anual e outra semestral, de carácter teórico-prático, que visam a aquisição de conteúdos pedagógicos e científico-pedagógicos ligados à área de Educação Física.

Quadro 27– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física

Denominação	Ano do Curso				Regime		Caracterização			Conteúdos		
	1.	2.	3.	4.	A.	S.	T.	P.	TP.	C.	P.	CP.
Expressão Motora	X				X				X			X
Oficina das Expressões			X			X			X		X	X

2.4.3. Escola Superior de Educação de Viseu (Lamego)

Na Escola Superior de Educação de Viseu, a estrutura curricular inclui uma disciplina semestral, de carácter teórico e teórico-prático, que veicula essencialmente conhecimentos científicos. Os conteúdos da disciplina de Educação Física encontram-se ainda integrados numa outra disciplina, Expressões Integradas, que apresenta características de carácter mais prático e científico-pedagógico.

Quadro 28– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física

Denominação	Ano do Curso				Regime		Caracterização			Conteúdos		
	1.	2.	3.	4.	A.	S.	T.	P.	TP.	C.	P.	CP.
Motricidade Infantil	X					X	X		X	X		
Expressões Integradas		X			X			X	X	X		X

2.4.4. Universidade de Aveiro

Na Universidade de Aveiro, há três disciplinas de Educação Física distribuídas por três anos curriculares. Como podemos apreender pelo quadro 29, essas disciplinas apresentam um carácter marcadamente teórico, abordando, essencialmente, conteúdos científico-pedagógicos.

Quadro 29– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física

Denominação	Ano do Curso				Regime		Caracterização			Conteúdos		
	1.	2.	3.	4.	A.	S.	T.	P.	TP.	C.	P.	CP.
Conceitos de E. F.	X					X	2		2	X		X
Didáctica de EEFM		X				X	2		2		X	X
Projectos Educativos em saúde, desporto e lazer			X			X	2		2	X		X

2.4.5. Universidade do Minho

Na Universidade do Minho, a disciplina de Educação Física percorre todo o curso, implicando uma continuidade na aquisição de conteúdos, que se vão apresentando num carácter mais prático e mais pedagógico à medida que se aproxima do final do curso.

Quadro 30– Disciplinas relacionadas com a área de Educação Física

Denominação	Ano do Curso				Regime		Caracterização			Conteúdos		
	1.	2.	3.	4.	A.	S.	T.	P.	TP.	C.	P.	CP.
Educação Física I	X					X	1	2		X		X
Educação Física II		X				X		2				X
Educação Física III			X			X	1	1			X	
Animação Desportiva (a)			X			X			3		X	X
Oficina das Expressões				X		X			3			X

(a) Opção

2.5. Análise dos Programas segundo as Categorias determinadas:

2.5.1. Planificação

Planificar é uma tarefa necessária na prática lectiva diária, pelo que é igualmente necessário fornecer ao futuro docente os conhecimentos essenciais para a sua consecução. Todas as Instituições incluem, nos Programas das disciplinas relacionadas com Educação Física, conteúdos relacionados com a planificação de actividades.

Quadro 31– Contemplação da Planificação no Currículo das Instituições

Instituições	SIM	NÃO
Escola Superior de Educação de Bragança	X	
Escola Superior de Educação do Porto	X	
Escola Superior de Educação de Viseu	X	
Universidade de Aveiro	X	
Universidade do Minho	X	
Total	**5**	**0**

2.5.1.1. Escola Superior de Educação de Bragança

Serão abordados os determinantes fundamentais da preparação e planificação do ensino e analisados os níveis e as etapas de planeamento.

2.5.1.2. Escola Superior de Educação do Porto

A disciplina "Expressão Motora" faculta aos alunos a análise do programa da área da EEFM.

A disciplina Educação lúdico-desportiva visa dotar os alunos dos conhecimentos essenciais à planificação das práticas lúdico-desportivas no âmbito do 1.º CEB.

2.5.1.3. Escola Superior de Educação de Viseu

No 1.º ano, na disciplina de Motricidade Infantil, é indicado um objectivo referente à planificação: "Estimular a capacidade de conceber (...) pequenos projectos de intervenção ligados ao desenvolvimento motor".

2.5.1.4. Universidade de Aveiro

A Planificação dos conteúdos é um objectivo assinalado em todos os programas. A disciplina de "Projectos Educativos em Saúde, Desporto e Lazer", da Universidade de Aveiro, aborda a planificação de projectos educativos, como podemos concluir pela análise deste objectivo:

"Desenvolver o conhecimento profissional sobre as formas e processos de concepção, planeamento (...) de projectos educativos (...)".

2.5.1.5. Universidade do Minho

Na disciplina "Educação Física II", do plano de estudos da Universidade do Minho, são enumerados alguns dos elementos importantes da planificação de actividades: definição de objectivos, a estrutura e preparação da lição.

A planificação é um conteúdo aprofundado no 3.º ano, na disciplina de "Educação Física III", sendo exigido aos futuros docentes que elaborem a fundamentação científico-didáctica de um plano, a sua adaptação à realidade da escola e proponham actividades pedagogicamente ricas.

Na disciplina "Animação Desportiva", os futuros docentes planificarão uma sessão de Ténis.

2.5.2. Realização

A concretização de um plano encontra-se dependente de um conjunto de variáveis que terão de ser estudadas. Durante a sua formação, os docentes

experimentam as dificuldades de aplicar um plano à realidade educativa. Neste âmbito, em todas as Instituições são abordados conteúdos relacionados com a realização.

Quadro 32– Contemplação da Realização no Currículo das Instituições

Instituições	SIM	NÃO
Escola Superior de Educação de Bragança	X	
Escola Superior de Educação do Porto	X	
Escola Superior de Educação de Viseu	X	
Universidade de Aveiro	X	
Universidade do Minho	X	
Total	**5**	**0**

2.5.2.1. Escola Superior de Educação de Bragança

Neste domínio são analisadas as condições de realização e de desenvolvimento da Educação Física no 1.º CEB: tipos de comportamento e de participação dos alunos nas aulas; técnicas de intervenção pedagógica do professor.

2.5.2.2. Escola Superior de Educação do Porto

Na disciplina de "Expressão Motora" é desenvolvido um conteúdo importante: "principais formas didáctico-metodológicas do processo de ensino / aprendizagem das actividades lúdico-desportivas do 1.º CEB".

Já no 3.º ano, na disciplina de "Educação lúdico-desportiva", pretende-se veicular os seguintes conteúdos: caracterização das variáveis do contexto

educativo; principais formas didáctico-metodológicas do processo de ensino / aprendizagem das actividades lúdico-desportivas.

2.5.2.3. Escola Superior de Educação de Viseu

Na disciplina "Motricidade Infantil", os docentes são convidados a vivenciar, ainda que rudimentarmente, a importância do jogo no processo educativo da criança e a forma como devem ser estimulados os factores educáveis do acto motor.

O módulo de Expressão Motora da disciplina de Expressões Integradas pretende dotar os docentes de destrezas e metodologias de ensino relacionadas com a aplicação dos Conteúdos dos programas.

2.5.2.4. Universidade de Aveiro

A categoria realização é abordada em duas das três disciplinas. Em "Didáctica da Expressão e Educação Físico-Motora", a referência a esta categoria encontra-se bem delineada no seguinte objectivo: "Desenvolver competências de intervenção pedagógica na área de EEFM, de acordo com os seus referentes programáticos e os contextos de diversidade da escola do 1.º CEB".

Em "Projectos Educativos em Saúde, Desporto e Lazer", a realização traduz-se no seguinte objectivo: "Desenvolver o conhecimento profissional sobre as formas e processos de (...) desenvolvimento (...) de projectos educativos em saúde, desporto e lazer na relação escola – comunidade".

2.5.2.5. Universidade do Minho

Na disciplina "Educação Física II" são abordados conteúdos respeitantes à concretização de um plano: Factores do processo ensino / aprendizagem; Situações de ensino.

Em "Educação Física III", o futuro docente é impelido a executar as sessões de Educação Física, adquirindo técnicas de intervenção pedagógica que respondam a situações críticas das referidas sessões.

Na disciplina de "Animação Desportiva", os futuros docentes adquirem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma competição desportiva.

2.5.3. Avaliação

A avaliação é uma fase importante do processo de ensino / aprendizagem, tornando-se, por isso, essencial fornecer aos futuros docentes competências didáctico-metodológicas para avaliar o processo de ensino / aprendizagem em Educação Física no 1.º CEB. Apenas na Escola Superior de Viseu não é abordada a avaliação do processo de ensino / aprendizagem.

Quadro 33– Contemplação da Avaliação no Currículo das Instituições

Instituições	SIM	NÃO
Escola Superior de Educação de Bragança	X	
Escola Superior de Educação do Porto	X	
Escola Superior de Educação de Viseu		X
Universidade de Aveiro	X	
Universidade do Minho	X	
Total	**4**	**1**

2.5.3.1. Escola Superior de Educação de Bragança

A disciplina "Teoria e Prática de Educação Física" os alunos são informados acerca dos elementos de avaliação do processo de ensino / aprendizagem: finalidades, princípios gerais, instrumentos e objectos da avaliação.

2.5.3.2. Escola Superior de Educação do Porto

No programa da disciplina "Educação lúdico-desportiva", há referência à avaliação da acção educativa no âmbito das actividades em análise.

2.5.3.3. Universidade de Aveiro

Na disciplina de "Didáctica da Expressão e Educação Físico-Motora", são abordados vários conteúdos no âmbito da avaliação: papel da observação; natureza formativa da avaliação; avaliação inicial; avaliação contínua; avaliação da etapa; avaliação no final do ano; os registos e processos de notação.

Um dos objectivos da disciplina "Projectos Educativos em Saúde, Desporto e Lazer" é: "Desenvolver o conhecimento profissional sobre as formas e processos de (...) avaliação de projectos educativos em saúde, desporto e lazer na relação escola-comunidade".

2.5.3.4. Universidade do Minho

Na disciplina "Educação Física II", os docentes adquirem conhecimentos que lhes permitem avaliar o comportamento motor da criança.

Em "Educação Física III" são explorados os seguintes conteúdos: métodos e técnicas de avaliação; testes de avaliação e interpretação de resultados.

Em "Animação Desportiva", a avaliação constitui um momento de reflexão importante para o desenvolvimento das actividades desportivas.

3. Conclusões

A análise dos Planos de Estudo permite-nos caracterizar, em traços largos, a Formação Inicial dos docentes do 1.º CEB.

A componente pedagógica assume uma importância fundamental, pois em todas as instituições analisadas a mesma absorvia mais de 50 % da carga horária total. O conhecimento pedagógico é claramente valorizada em relação ao conhecimento científico, seguindo aparentemente a perspectiva de Mialaret (1990).

Os planos de estudo e programas analisados demonstram as preocupações dos formadores em transmitir conhecimentos pedagógicos gerais e em possibilitar ao futuro docente o contacto com a realidade escolar, através da observação e comentário de aulas.

A transmissão de conhecimentos científicos aos futuros docentes parece ser muito limitada, especialmente no que se refere ao domínio das expressões.

Os planos de estudo desvalorizam o domínio das Expressões, estabelecendo uma percentagem muito reduzida para a análise dos respectivos conteúdos. Os futuros docentes adquirem, assim, insuficientes conhecimentos para desenvolverem a sua actividade lectiva.

No âmbito da Educação Física, parece existir um consenso acerca da especificidade da área, uma vez que, em quatro dos planos de estudo analisados, a área nomeada é ligeiramente mais valorizada do que as restantes Expressões. No plano de estudos da Universidade de Aveiro, a área da Educação Física assume uma importância igual à da soma das restantes Expressões.

Os programas analisados parecem indicar que aos docentes são oferecidos conhecimentos muito reduzidos acerca da planificação, realização e avaliação de actividades de Educação Física. A planificação surge de uma forma heterogénea em todos os programas. No domínio da realização poderemos constatar que não são desenvolvidas aulas práticas em todas as Instituições. No domínio da avaliação, é importante destacar que nos programas Escola Superior de Educação de Viseu não há referências ao processo de avaliação.

Da análise dos Planos de Estudo e dos Programas das disciplinas relacionadas com a Educação Física poderemos concluir que a formação inicial dos docentes do 1.º CEB, no que respeita à área de Educação Física, é manifestamente insuficiente, quer a nível científico quer a nível pedagógico.

VIII CAPÍTULO

REFLEXÕES CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES

A actividade lectiva é amplamente influenciada pelos padrões culturais e históricos em que se encontra envolvida. Essa influência justifica, em parte, a valorização atribuída às áreas académicas, que é claramente assumida pelos docentes entrevistados, e igualmente evidenciada em outros estudos realizados neste âmbito (Rocha, 1998). A generalidade dos intervenientes na acção educativa, tendo constatado a dificuldade experimentada pelos discentes na aquisição dos conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, valorizou as competências transmitidas nessas áreas e determinou a necessidade de serem mais exercitadas. A par disso, constatou-se que, mesmo não dominando os conteúdos programáticos de Educação Física do 1.º CEB, os alunos não apresentavam dificuldades no 2.º CEB. Esse facto fomentou a ideia generalizada e errónea de que os conteúdos de Educação Física poderiam ser adiados, sem grandes prejuízos para o desenvolvimento da criança.

A crescente sedentarização dos tempos livres das crianças tem alertado as entidades formadoras para a necessidade de fomentar estilos de vida saudáveis e activos, facto que reverterá numa revalorização dos conteúdos transmitidos pela área de Educação Física e poderá implicar um impulso positivo no desenvolvimento de uma acção educativa mais regular e mais

eficaz na área. No entanto, parece-nos essencial que esse desenvolvimento seja apoiado por uma formação adequada.

Neste fim de século, assistimos a um maior questionamento crítico e a um crescente apelo à necessidade de renovação e de mudança das práticas de Formação (Graça, 2000), sublinhando-se a necessidade de oferecer aos futuros docentes programas de formação mais selectivos nos conteúdos, mais criteriosos no conhecimento e experiências a incluir.

Os resultados apurados através do tratamento e da análise de dados vieram realçar a importância do processo de formação numa mudança das atitudes dos docentes face à implementação efectiva de Educação Física no 1.º CEB.

A análise dos Inquéritos permitiu-nos concluir que:

- Uma percentagem considerável dos docentes inquiridos não desenvolvia, de uma forma regular e sistemática, actividades no âmbito da área de Educação Física;
- As razões apresentadas para a não leccionação da referida área eram a ausência de material e de infra-estruturas e a sua deficiente formação na área.

Reconhecendo que, apesar de usufruírem das mesmas condições materiais e estruturais, alguns docentes realizavam actividades relacionadas com a área nomeada, pensamos que essa atitude estaria relacionada com a sua formação.

A realização de entrevistas permitiu-nos conhecer com mais pormenor as práticas lectivas e a formação dos docentes entrevistados no que concerne ao desenvolvimento da área nomeada.

Assim, concluímos que:

- A realização de actividades no âmbito da Educação Física no 1.º CEB decorre das opções educativas dos professores;
- A valorização atribuída às áreas académicas é maior do que a atribuída à das áreas das Expressões;
- Há ainda uma percentagem considerável de docentes que afirma desvalorizar a área de Educação Física;
- A experiência pessoal dos docentes na área nomeada influencia a sua prática lectiva;
- A formação inicial é considerada, por todos os docentes entrevistados, insuficiente e muito teórica;
- A frequência de acções de formação contínua, de carácter teórico-prático, parece motivar os docentes para a valorização e implementação efectiva da área;
- A frequência de acções de formação contínua parece fornecer informações específicas essenciais no que respeita à consecução dos objectivos e à rentabilização dos espaços e dos materiais;
- Todos os docentes que frequentaram acções de formação contínua sobre a área nomeada manifestaram desejo de frequentar outras acções.

A formação surge assim como um elemento essencial à mudança das atitudes e práticas lectivas no que concerne à realização de actividades, de uma forma sistemática e contínua, no âmbito da área de Educação Física.

Num terceiro momento do nosso estudo, procuramos informações acerca da formação inicial que era facultada aos docentes do 1.º CEB. Tendo analisado alguns planos de estudos de algumas Instituições de Ensino

Superior e os programas das disciplinas ligadas à área de Educação Física, pudemos concluir o seguinte:

- A formação inicial é manifestamente insuficiente no que respeita à área em análise;
- Todos os planos de estudos analisados valorizam as áreas académicas (Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico) em detrimento das Expressões;
- Na generalidade, os planos de estudos parecem sublinhar a especificidade da Educação Física em relação às restantes Expressões, atribuindo-lhe, por isso, uma maior carga horária;
- No âmbito da Educação Física, os conhecimentos transmitidos (sejam científicos ou pedagógicos) são abordados de uma forma superficial e irregular nos planos de estudos analisados.

As conclusões denotam uma clara desvalorização da Educação Física, facto que parece incompreensível se atendermos ao facto de a área nomeada ser a única que, juntamente com Língua Portuguesa, acompanha o aluno do 1.º ao 12.º ano de escolaridade. Assemelha-se-nos assim importante uma investigação mais aprofundada acerca das causas desta desvalorização cultural da Educação Física. O que levará pais e docentes a desvalorizar uma área no currículo escolar e a valorizar os efeitos que a mesma pode trazer quando praticada num contexto não escolar? Será que esses mesmos agentes educativos têm conhecimento dos objectivos da área no contexto escolar?

A desvalorização da Educação Física é, na nossa opinião, um problema cultural, que só poderá ser alterado com um processo de formação adequado para professores do 1.º CEB e uma sensibilização dos pais e encarregados de educação.

A mudança de hábitos culturais é um processo moroso e complexo, que implica grandes alterações e um grande investimento político. Sugerimos, por isso, a realização de acções de formação mais frequentes no âmbito das Expressões, em geral, e no da Educação Física, em particular. Naturalmente, que a simples formação parece insuficiente, pelo que se torna necessário a presença de um Professor de Educação Física nas Escolas do 1.º CEB, que ofereça um apoio regular e sistemático ao professor do 1º CEB, no desenvolvimento de actividades na área nomeada até que este adquira autonomia suficiente. Num futuro próximo, quando os agrupamentos verticais estiverem bem estabelecidos, essa solução não será difícil.

Por enquanto, parece-nos essencial que se efectue, o mais rapidamente possível, uma avaliação pormenorizada do PRODEFDE, para que se possa recomeçar um novo programa de desenvolvimento de Educação Física no 1.º CEB, naturalmente mais abrangente do que este.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

A Educação Física no 1.º CEB. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário; ME, 42.

Alarcão, Isabel (1996). Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão. Porto Editora. Porto.

Andrade, Eugénio de. (1993). Primeiros Poemas. As Mãos e Os Frutos. Os Amantes Sem Dinheiro. Editora Fundação Eugénio de Andrade. Porto.

Antunes, J. (1987). Os Abandonos Escolares no Ensino Básico. In E. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. Rau, M. Roldão, M. Clímaco, M. Valente & J. Nunes, *O Ensino Básico em Portugal.* Edições ASA. Lisboa.

Armstrong, N.; Constantino, José Manuel; Piéron, Maurice et allii (1998). A Educação Para a Saúde. O Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis. Omniserviços. Lisboa.

Astrand, P. (1992). Physical activity and fitness. American Journal of Clinical Nutrition 55.

Bahia de Sousa, T. (1986). Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças e Práticas dos Professores e Atitudes dos Alunos. Tese de Doutoramento em Educação. Não publicada. Universidade do Minho.

Bahia de Sousa, T. & Pereira, B. (1992). Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relato de uma Forma de Intervenção. Boletim SPEF, 5/6, 73-85.

Bailey, D. A. (1977). The growing child and the need for physical activity. In J. G., Albison & G. M. Anderson (Ed.), *Child in sport and physical activity.* Baltimore: University Park Press.

Barbier, R. (1977). La recherce/action dans l'instituition éducative. Paris : Gauthier-Villars.

Bardin, Laurence (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70.

Benavente, A. (1984). Escola Primária Portuguesa. Lisboa. Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990). Escola, professores e processos de mudança. Lisboa. Livros Horizonte (Biblioteca do Educador).

Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa. Livros Horizonte.

Bento, J. (1987). Desporto – "Matéria" de Ensino. Lisboa. Editorial Caminho.

Bento, J. (1991). "As Funções da Educação Física". Horizonte, 45 (VII). Lisboa.

Bento, J. (1991). Desporto, Saúde e Vida – Em Defesa do Desporto. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (1999). Desporto e Humanismo. O campo do possível. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Berelson, B. (1952). Content analysis in comunication research. Free Press. New York. In VALA, J. (1986). A análise do conteúdo. In: Metodologia das Ciências Sociais. Santos Silva, A.; Madureira Pinto, J. (Eds.). Edição Afrontamento. Porto, 101-128.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1997). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora. Porto.

Bom, Luís et alii (1990). "A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física". Horizonte, nº 35 (VI). Lisboa. Dossier.

Botelho Gomes, P. (1991). Da Educação Física e do Desporto no 1.º Ciclo de Ensino. As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva – Actas II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 1.º Vol. J. Bento e A. Marques (Eds.), FCDEF – UP.

Botelho Gomes, P. et alii. (1991). Educação Física na Escola Primária. 1.º e 2.º Vol. Ed. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto, Pelouro de Fomento Desportivo.

Botelho Gomes, P. (1992). A Situação da Educação Física no 1.º Ciclo de Ensino em Portugal e o Papel da FCDEF na Reciclagem de Professores. Boletim SPF. 5 / 6, 65-72.

Botelho Gomes, P. (2000). Aspectos do desenvolvimento motor e condicionantes da actividade desportiva-motora. In Educação Física no 1.º Ciclo. (Org. Paula Botelho Gomes) Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto / Câmara Municipal do Porto – Pelouro do Fomento Desportivo.

Branco, Paulo (1997). "A Expressão Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico". Horizonte, n.º 78 (XIII). Lisboa.

Brás, José (1991). "Da Elaboração à Aplicação dos Novos Programas de Educação Física", Revista Educação, 3, 69-72.

Brás, José (1994). "A Formação Inicial dos Professores do 1.º Ciclo em Educação Física". Horizonte, n.º 59. Lisboa.

Brederote Santos, M.E. (1981). Inovação Educacional. In Sistema Educativo em Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 385-412.

Brito, Nelson (1998). "A Arquitectura da Formação Inicial nas ESEs em Portugal". Horizonte n.º 81 (XIV). Lisboa.

Brophy & Good, (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In Wittrock (Ed.): Handbook of Research on Teaching (3rd. Ed.), 328-375. New York: Macmillan Publishing Company.

Buchmann, M. (1984). The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching. In L. Katz & J. Raths (Eds.): Insights in to Teachers "Thinking and Practive, 43-56. London; Flamer Press.

Carreiro da Costa, F. (1988). O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino – aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Dissertação de Doutoramento não publicada, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (1993). Teaching the teachers: aims, methods, and contents. "In Joachim Mester (Ed.), Sport, Leisure and Physical Education, Trends and Development. Volume 1, Conference Proceedings of the Second European Forum", Sport Sciences in Europe 1993 – Current and Future Perspectives, Achen: Meyer & Meyer Verlag, 484-505.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In formação de professores em educação física, concepções, investigação, prática. Ed CDI, FMH/UTL, Lisboa, 10-36.

Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Pestana, C.; Diniz, J. & Piéron, M. (1995[a]). Physical education and sport first and fifth years student's expectations of future work activities. In C.Paré (Ed), Better teaching in physical education? Think about it! Trois Rivières: Département des Sciences de l'Activité Physique. Université du Québec à Trois Rivières, 223-235.

Carreiro da Costa, F. ; Carvalho, L.; Diniz, J. & Pestana, C. (1995[b]). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: a formação (não) passa por aqui?. In Carreiro da Costa, F., Formação de professores de educação física, concepções, investigação, prática (57-74), Ciências da Educação, Ed. FMH.

Carreiro da Costa, Francisco; Carvalho, Luís Miguel; Onofre, Marcos Soares et allii (1996). Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática; Ed. Faculdade de Motricidade Humana; Lisboa.

Carreiro da Costa, F.; Januário, C.; Diniz J.; Bom, L.; Jacinto, J.; Onofre, M. (1989[a]). A formação de professores de educação física, análise dos planos de estudo das várias instituições formadoras dos isef's ás escolas superiores de educação. In Revista Horizonte, 5 (29), 154-161.

Carreiro da Costa, F.; Januário, C.; Diniz J.; Bom, L.; Jacinto, J.; Onofre, M. (1989[b]). A formação de professores de educação física, análise dos planos de estudo das várias instituições formadoras dos isef's às escolas superiores de educação (Conclusão). In Revista Horizonte, 5 (30), 199-201.

Carreiro da Costa, F.; Pestana, C.; Dinis, J. & Carvalho L. (1992). Physical education and sport student's expectations of future professional activities. Paper presented at the "1992 Olympic Scientific Congress", Malaga, Spain.

Carreiro da Costa, F.; Veiga, A.; Januário, C.; Diniz, J.; Onofre, M. & Ferreira, M. (1991). Avaliação da formação inicial em educação física. Caracterização segundo o sexo e o grau de satisfação dos estudantes. In J. Bento & Marques (Eds), As Ciências do Desporto e a prática desportiva, (329-348). Porto: FCDEF/UP.

Carreiro da Costa, F.; Sobral Leal, F. & Proença, J. (1994). Formação Inicial em Ensino da Educação Física. Tese apresentada ao 3.º Congresso de Educação Física. Ofir.

Ceia, Carlos (1995) . Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos. Editorial Presença. Lisboa.

Clímaco, M. & Rau. M. (1989). A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório. In E. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. Rau, M. Roldão, M. Clímaco, M. Valente & J. Nunes, *O Ensino Básico em Portugal.* (pp. 173-204). Edições ASA. Lisboa.

Connelly, F. & Clandinin (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19(5), 2-14.

Corrigan, D. & Haberman, M. (1990). The Context of Teacher Education. In R. Houston; M. Habernan & J. Silcula (Eds). Handbooh of Research on Teacher Education.

Cró, Maria Lurdes (1998). Formação Inicial e Contínua de Educadores / Professores - - Estratégias de Intervenção; Porto Editora. Porto.

Cruz, Sebastião (1992) "A Escola do 1º Ciclo e o Insucesso da Educação Física". Horizonte, n.º 51. Lisboa.

Dewey (1910). How we Think. Boston. Heath & Co. Publishers.

Eco, Umberto (1988). Como se faz uma tese em Ciências Humanas. Editorial Presença. Lisboa.

Elbaz, F. (1983). Teacher thinking. A study of practical knowledge. London, Croom Helm.

Escudero, J.M.; López, J. (1992) (eds). Les Desafios de las Reformas Escolares, Sevilha. Arquetipo.

Esteves, Manuela (1993). A Análise de Necessidades na Formação de Professores. Porto Editora. Porto.

Ferry, G. (1991). El Trayecho de la Formación. Madrid: Piadós.

Figueiredo, Abel (1996). A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo das Crenças de Valorização Geral da Expressão e Educação Físico-Motora Emergente da Reforma Educativa 86-96, nos Professores do 1.º Ciclo da Área Educativa de Viseu, Tese de Mestrado, Cruz Quebrada, FMH-UTL.

Formosinho, (1998). O Ensino Primário – De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio de Educação Básica - . Versão Premiliar. Ministério da Educação.

Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Wideen and I. Andrew (Ed.). Staff Development for School improvement. London: Falmer Press, 213-222.

Griffey, D. & Dale Housner, L. (1996). The Study of Teacher Cognition in Sport Pedagogy. In P. Schempp (Ed.). Scientific Development of Sport Pedagogy. (pp. 103 - - 122). New York. Waxmann.

Graça, Amândio (1997). O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do Ensino do Basquetebol. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Graça, Amândio (2000). A Natureza do Conhecimento na Formação de Professores de Educação Física. Conferência apresentada ao 5.º Congresso Nacional de Educação Física, organizado pela SPEF, Lisboa, Março.

Grossman, P. (1990). The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, J. (1997). Sport and Physical Education: Autonomy or Domination. Bulletin of Physical Education. 13, 3 – 5.

Hashweh, M. (1985). An Exploratory Study of Teacher Knowledge and Teaching: Conceptions of Learning on Their Teaching. Unpublished Doctorel Dissertation: Stanford University.

Hirtz, P. ; Holtz, D. *(1987). Como Aperfeiçoar as Capacidades Coordenativas? In Revista Horizonte, III (17), 166-171.*

Hoffman, J. & Edwards, S. (Eds) (1986). Reality and reform in clinical teacher education. New York: Random House.

Hoffman, J.; Edwards, S.; O'Neal, S.; Barnes, S. & Paulissen, M. (1986). A study of sate-mandated beginning teacher programs. Journal of Teacher Education, 37 (1), 16- 21.

Honoré, B. (1980). Para una Teoría de la Formación. Madrid: Narcea.

Huberman, M. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribuition à l'étude de l'innovation. Paris : UNESCO/BIE.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. Teacher College Record, 91 (1), 31-57.

Laderrière, P. (1980). Tendences dans la domaine de la formation des enseignants (Bilan des travaux de l' OCDE). Revue Française de Pédagogie, n.º 53.

Laderrière, P. (1981). Tendences dans la domaine de la formation des enseignants (Bilan des travaux de l' OCDE). Revue Française de Pédagogie, n. º 55 e 56.

Lopes, Vitor Piers (1998). Desenvolvimento motor – Indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor em crianças de 5 / 6 anos. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.

Marcelo Garcia, Carlos (1999). Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa. Porto Editora. Porto.

Matos, Z. (1991). A Importância da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação Física na Escola Primária*, Vol. 1. FCDEF-UP, Gabinete de Pedagogia do Desporto e C. M. do Porto, Pelouro do Fomento Desportivo (Ed.): 21-29.

ME, Instituto de Inovação Educacional (1991). Opiniões dos professores e directores de escolas sobre a experimentação dos 1.º e 2.º anos de escolaridade. Instituto de Inovação Educacional. Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa.

Mialaret, Gaston (1991). Formação dos Professores. Ed. Almedina. Coimbra.

Mialaret, G. (1982). Principios Y etapas de la formación de los educadores. In M. Debessa & G. Mialaret. La Formation de los enseñantes. Barcelona: Oikos Tau, 137-162.

Monteiro, José E. Silva (1997). "A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Características das Instalações para o Desenvolvimento Integrado". Horizonte, n.º 75 (XIII). Lisboa.

Mota, J. (1992). Educação e Saúde – Contributo da Educação Física. Câmara Municipal de Oeiras.

Neto, Carlos (1987). Motricidade e desenvolvimento: estudo do comportamento de crianças de 5-6 anos relativo influência de diferentes estímulos pedagógicos na aquisição de habilidades fundamentais de manipulação. UTL. Instituto Superior de Educação Física. Lisboa. Tese de Doutoramento.

Neto, Carlos (1997). Jogo e Desenvolvimento da Criança. Ed. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa

Nóvoa, António (1986). Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Lisboa. ISEF.

Nóvoa, António (1987). Les Temps des Professeurs. Lisboa. INIC.

Nunes, Jorge (2000). O Professor e a Acção Educativa: Portfolios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. Ed. Asa. Lisboa.

Nunes, Luís (1999). A Prescrição da Actividade Física. Ed. Caminho. Lisboa.

Pacheco, J. A. B. (1995). O Pensamento e a Acção do Professor. Porto. Porto Editora. Col. Escola e Saberes, n.º 5.

Patrício, Manuel F. (1987). A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa. Texto Editora.

Patrício, Manuel F. (1997). Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993). Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Pedagógicas. Lisboa. Publicações D. Quixote.

Piéron, Maurice (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Edições F.M.H/UTL. Lisboa.

Piéron, M. (1996). Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Col. Ciências do Desporto. Lisboa. Ed. FMH/UTL.

Postic, Marcel (1990). Observação e Formação de Professores; Trad. Jorge E. Cardoso e Cunha e José R. Coelho Paracana; Livraria Almedina. Coimbra.

Proença, Jorge (1998). "Formação e Ensino". Horizonte, n.º 83 (XIV). Lisboa.

Queirós, Paula *(2000). A Educação Física no 1.º Ciclo – Algumas Particularidades. In* Educação Física no 1.º Ciclo. *Org. Botelho Gomes. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Câmara Municipal do Porto / Pelouro do Fomento Desportivo.*

Quina, João do Nascimento (1994). Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Ed. Instituto Superior Politécnico de Bragança. Bragança.

Rangel, M. (1991). Os novos Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Revista Educação, 3, 42-51.

Relatórios de Análise crítica do PRODEFDE – Documentos elaborados por Professores do 1.º CEB e pelos Professores de Apoio (2000). Gabinete Coordenador do Desporto Escolar - Penafiel. (Trabalho não publicado).

Réville, Ph. (1977). Desporto para Todos. As Actividades Físicas e a Prevenção de Doenças. Dr. Luís Martins da Costa, M. da Educação e Investigação Científica. Lisboa.

Ribeiro, António Carrilho (1991). Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000 - - Princípios orientadores de Planos e Programas de Ensino. Texto Ed.. Lisboa.

Ribeiro, António Carrilho (1997). Formar Professores - Elementos para uma Teoria e Prática da Formação. Texto Ed.. Lisboa.

Ribeiro, Lucie Carrilho (1991). Avaliação da Aprendizagem. Texto Ed. . Lisboa.

Rocha, Leonardo (1992). "O Professor do 1.º Ciclo – Uma Breve Caracterização". Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa, n.º 5/6 (2.ª série).

Rocha, Leonardo (1998). Representação e Práticas de Educação Física de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação. Universidade Técnica de Lisboa / Faculdade de Motricidade Humana.

Rose G. (1969). Physical activity and coronary heart disease (Syonposium on the meaning of physical fitness), Proc. Roy. Soc. Med., Vol. 62, Novembre 1969, pp. 1183.

Sardinha, L.B.; Matos, M.G.; Loureiro, I (1999). Promoção da Saúde. Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge, growth and teaching. Educational Research, February, 4-14.

Schulman, L.S. (1987 a). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Schulman, L.S. (1987 b). From veteran parent to novice teacher: a case study of a student teacher. Teaching and Teacher Education, 3(1), 13-28.

Serra, Paulo (1997). "Espaços de Jogo Infantil / Recreio – Projecto de Alteração de um Espaço de Recreio Escolar". Horizonte, n.º 79 (XIV). Lisboa.

Sheppard R.J. (1990) - Costs and Benefits of na Exercising Versus a Non Exercising Society, in Baucharel C. et all (EDS); Exercise, Fitness and Health: a Consensus of Current Knowledge Kinetics, Champaign, 1 L, pp. 49-60.

Siendentop. D. (1984). The Modification of Teacher Behaviour. In M. Piéron e G. Graham, Sport Pedagogy, 6, (pp. 3 – 18). Champaign. Human Kinetics Publishers.

Siedentop, D., Herkowitz, J. & Rink, J. (1984). Elementary Physical Education Methods. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J..

Siedentop, D., Mand, C. & Taggart, A. (1986). Physical Education. Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5 – 12. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co.

Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education. Mountain View. Mayfield Publishing Co.

Simons-Morton, B.; O'Hara, N.; Simons-Morton, D.; Parcel, G. (1987). Children and Fitness: a Public Health Perspective. Research Quarterly for Exercise and Sport, 4 (58).

Sousa, Jorge. (1992). "Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física". Horizonte n.º 46 (VIII). Lisboa.

Sousa, T. B. & Pereira, B. (1992). "Crenças Educativas de Professores e Prática Curriculçar de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico". Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, n.º 5/6.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude; Gauthier, Clermont. (s. d.). Formação dos Professores e Contextos Sociais, Trad. Emília Laura Seixas. Rés Ed.. Porto.

Teodoro, A. (1974). Professores : que Vencimentos? Lisboa. Ed. Autor e O Professor.

Tinning, R. (1982). Teacher Reaction to the Trial Materials: A Victorian Case Study. Australian Journal for Health, Physical Education & Recreation, 95, 10 – 14.

Tinning, R. (1987). Improving Teaching in Physical Education. Victoria. Deakin University.

Vala, J. (1986). "A análise de conteúdo". In Metodologia das Ciências Sociais. Santos Silva, A.; Madureira Pinho, J. (Eds.). Edição Afrontamento. Porto.

Vuori, I. & Fetem, P. (1994) Significance of sport for society, on the basis of its influence on health. Final position paper, Strasbourg, Council of Europe, CDDS (94) 64, Sosi 6, Addendum.

Williams, A. (1989). The Place of Physical Education in Primary Education. In. A. Williams (ed.), Issues in Physical Education for the Primary Years. (pp. 11 – 27). London: Falmer Press.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores : Ideias e Práticas. Lisboa : Educa.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. Harvard Educational Review, 57, 23 – 48.