

796

Ran Edu

+C

TIN



Universidade da Madeira

Departamento de Ciências da Educação

Luís Artur Freitas Ramos

A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico

A Realidade dos Professores



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Carlos Nogueira Fino

2004

Dissertação elaborada sob a orientação do Professor
Doutor Carlos Nogueira Fino e apresentada à Universidade
da Madeira com vista a obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação – Área de Supervisão Pedagógica

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração significativa de muitas pessoas, que de variadas formas contribuíram para o resultado final que apresento. A todos expresso a minha gratidão.

No entanto, gostaria de destacar algumas pessoas que colaboraram de uma forma mais próxima, cujo contributo reflecte-se directamente nos resultados apresentados.

Assim, agradeço:

- ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pelo apoio e orientação prestados durante a realização deste trabalho;
- a todos os professores e colegas do curso de Mestrado em Educação na Área de Supervisão Pedagógica;
- ao Professor Doutor Sena Lino e à Professora Júlia Andrade, pela disponibilidade pessoal e documental;
- ao Professor Rui Neves e ao Professor António Farinha, pelas recomendações e por toda a documentação disponibilizada;
- ao Professor António Jorge Andrade e ao Professor Nelson Pestana, pela colaboração pessoal e institucional prestada pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar;
- aos colegas do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e aos Professores do 1º Ciclo do ensino Básico, pela participação e colaboração nesta investigação;
- ao Engenheiro Nuno Araújo, pelas informações cedidas;
- à Professora Luísa Paixão, ao professor Luís Gomes e à Professora Margarida Gomes pela colaboração na revisão deste estudo;
- aos amigos e familiares, pela pouca disponibilidade apresentada e pela confiança e apoio demonstrado;
- à minha esposa, pelo apoio e compreensão;
- aos meus dois filhos, por terem partilhado o tempo despendido neste trabalho nos primeiros meses das suas vidas.

RESUMOS

RESUMO

Existe, efectivamente, um problema na implementação da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Esta evidência parece traduzir, em primeiro lugar, uma certa menoridade que esta área detém no seio das áreas curriculares, e em segundo, a realidade que o professor deste nível de ensino vive, nomeadamente na sua formação inicial e no contexto onde exerce a sua prática docente, sendo que estes dois factores parecem contribuir decisivamente para a prevalência deste problema.

Neste sentido, este trabalho surge como forma de procurar conhecer a realidade destes professores e tentar perceber em que medida esta realidade influencia as suas tomadas de posição perante esta área específica. Este trabalho assume também a pretensão de contribuir para a compreensão desta problemática, que parece não ser uma realidade exclusiva do nosso país.

Este estudo está direccionado essencialmente para a formação inicial na área de Educação Física e para o contexto educacional específico da Região Autónoma da Madeira.

Como principais conclusões temos que, quando questionados directamente sobre a sua formação, os professores referem que esta parece ter sido razoável, mas quando confrontados com a realidade, deixam transparecer que não possuem a formação mais adequada. Outra conclusão apurada é que os professores remetem a responsabilidade da leccionação da Educação Física, tanto em coadjuvação como em substituição, para um professor especializado. A atribuição desta responsabilidade resulta, em parte, do sentimento de que os professores de apoio têm uma formação superior, o que conduz à desresponsabilização por parte dos professores titulares de turma. Finalmente, algumas constatações permitem-me inferir que alguns professores não valorizam a Educação Física enquanto área essencial, pelo menos ao nível das outras áreas do currículo tradicionalmente mais valorizadas.

ABSTRACT

Actually there's a problem to implement Physical Education at primary schools in Portugal. It seems that this happens because of the lack of importance given to this subject and also because of the teacher's environment, namely their professional initial training and the context in which they implement the pedagogies. These factors seem to contribute strongly to sustain the problem.

In this context this work appears as a way to know the teacher's reality and to try to understand how this reality influences their decisions towards this specific curricula. It also assumes the need to contribute to the understanding of this issue that seems to be more than a Portuguese problem.

This study is also directed to the teacher's initial training concerning Physical Education within the context of Madeira's Autonomous Region as factors that can eventually affect the teacher's professional performance in this domain.

The queries main conclusions show that teachers think that they had a reasonable training course. However, when faced to reality they answer that they don't have the proper knowledge to implement correctly physical activities.

Another conclusion is that teachers believe that Physical Education should be taught, either in collaboration or substitution, by a teacher graduated in Physical Education. This responsibility is given to a qualified teacher because he is supposed to be the only one who has proper knowledge about the subject. Consequently all the other teachers of the class tend not to share this responsibility.

Finally we may come to the conclusion that some teachers don't take Physical Education into the same consideration as any other school subject.

RÉSUMÉ

Il existe effectivement un problème au niveau de l'implémentation de la discipline d'Éducation Physique à l'enseignement primaire au Portugal. Cette évidence semble traduire, d'un côté, une certaine absence d'importance attribuée à ce contenu curriculaire en détriment d'autres, et, d'autre côté, la réalité que le professeur de ce niveau d'enseignement vit, notamment sa formation initiale et le contexte où il exerce sa pratique pédagogique. Ces facteurs semblent contribuer décisivement à la continuation de ce problème.

Dans ce contexte, ce travail apparaît comme une façon de connaître la réalité de ces professeurs et d'essayer de comprendre en quelle mesure cette réalité influence leurs décisions face à ce contenu curriculaire. On a aussi la prétention de contribuer pour la compréhension de cette problématique qui ne paraît pas être une réalité exclusive de notre pays.

Cette investigation se converge essentiellement à la formation initiale de professeurs qui enseignent l'Éducation Physique en contexte spécifique de la Région Autonome de Madère. Ces facteurs peuvent causer des interférences au niveau de la performance du professeur dans ce domaine.

Quand on questionne les professeurs, on conclut qu'ils considèrent avoir reçu une formation raisonnable, mais quand on les questionne sur la réalité, ils transmettent une fausse vérité: ne pas avoir la formation la plus indiquée pour enseigner l'Éducation Physique.

On peut conclure aussi que les professeurs attribuent la responsabilité d'exercer l'activité physique, soit en coadjuvation, soit en substitution du professeur d'Éducation Physique, à un professeur spécialisé. Malheureusement, l'attribution de cette responsabilité résulte partiellement d'un sentiment: les professeurs spécialisés ont des connaissances supérieures, donc ils ne se sentent pas obligés à être professeurs d'Éducation Physique.

Finalement quelques constatations nous permettent de conclure qu'il y a des professeurs qui ne valorisent pas l'Éducation Physique comme une activité essentielle et aussi importante que les autres contenus curriculaires, traditionnellement plus valorisés.

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMOS.....	V
RESUMO	VI
ABSTRACT.....	VII
RÉSUMÉ.....	VIII
ÍNDICE.....	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	XIV
I – INTRODUÇÃO	1
1 - A POSIÇÃO PERANTE A REALIDADE.....	2
2 - A JUSTIFICAÇÃO DO TRABALHO.....	3
3 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	4
II - REVISÃO DA LITERATURA	6
1 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	7
1.1 – A Importância Da Educação Física No 1º Ciclo Do Ensino Básico.....	7
1.1.1 - A educação física e a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico	7
1.1.2 - A educação física e a promoção de estilos de vida activa.....	9
1.1.3 - A educação física e a promoção da saúde	10
1.2- A Evolução Da Educação Física No 1º Ciclo Do Ensino Básico.....	11
1.2.1 - O século XVIII	12
1.2.2 - O século XIX.....	13
1.2.3 - O século XX.....	14
1.2.4 - O Século XXI.....	18
1.3 - A Educação Física E Os Aspectos Culturais	19
1.3.1 - A cultura física em Portugal.....	19
1.3.2 – O dualismo cartesiano	20
1.3.3 - A hierarquia das áreas curriculares.....	21
	X

1.3.4 - Os pais e encarregados de educação	22
1.3.5 - A posição e o papel da política educativa	23
2 - O PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	26
2.1- Caracterização Do Professor Do 1º Ciclo Do Ensino Básico	26
2.1.1 - A evolução do estatuto	26
2.1.2 - Feminização do corpo docente.....	28
2.1.3 - O perfil do professor	30
2.1.4 - A responsabilidade do professor	32
2.2- A Relação Do Professor Com A Educação Física.....	34
2.2.1 - Os estilos de vida.....	34
2.2.2 - O desempenho profissional	35
2.2.3 - A presença da educação física na escola	37
2.2.4 - A abstinência e as suas razões	38
2.3 – A Responsabilidade Da Leccionação.....	40
2.3.1 - Os regimes de docência	40
2.3.2 - Caracterização da monodocência e da monodocência coadjuvada.....	41
2.3.3 - Quem reúne as competências para leccionar a educação física	44
2.3.4 - O panorama em Portugal.....	47
2.3.5 - A voz dos professores	49
2.3.6 - Quem deve leccionar a educação física.....	50
3 – A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	55
3.1 – Evolução Da Formação Inicial Em Educação Física	55
3.1.1 - A história da formação inicial em educação física	56
3.2 – A Educação Física No Currículo Da Formação Inicial.....	58
3.2.1 - A Educação Física e as instituições de formação.....	59
3.3 – Caracterização Da Formação Inicial Em Educação Física.....	61
3.3.1 - A formação inicial.....	62
3.3.2 - A formação necessária	64
3.4 – A Formação Prática	67

3.4.1 - O Âmbito legal.....	67
3.4.2 - A importância da prática pedagógica	68
3.4.3 - A prática pedagógica em educação física.....	68
III - O CONTEXTO DE ESTUDO	71
1 – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	72
1.1 - As Escolas A Tempo Inteiro	72
1.1.1 - O funcionamento.....	73
2 – O GABINETE COORDENADOR DO DESPORTO ESCOLAR.....	76
2.1 - A Evolução Do Gabinete Coordenador Do Desporto Escolar	77
2.2 - O Coordenador Concelhio.....	80
2.3 - O Modelo De Apoio	82
3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA MADEIRA	83
3.1 - Contexto Histórico Nacional.....	83
3.2 - A Formação De Professores Na Madeira	86
3.3 - A Universidade Da Madeira	89
3.4 - A Formação Em Educação Física.....	90
3.4.1 – A formação em Educação Física do grupo de estudo.....	93
IV - OBJECTO DE ESTUDO	99
1- FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	100
1.1 - Objectivos Do Estudo	101
1.1.1 - A formação inicial.....	101
1.1.2 - O apoio do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar	101
1.1.3 - A monodocência e a área de Educação Física.....	101
V – METODOLOGIA	103
1 - OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	104
2 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	104
3 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	105

3.1 - A Observação.....	105
3.2 - As Entrevistas.....	105
3.3 - A Análise Documental.....	106
3.4 - O Questionário.....	106
3.4.1 - A elaboração do questionário.....	106
3.4.2 - A estrutura do questionário.....	106
4 - ADMINISTRAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	107
5 – TRATAMENTO DOS DADOS.....	107
6 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	108
7 – QUESTÕES ÉTICAS.....	108
VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	110
1 - A FORMAÇÃO EXTRA CURSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	111
2 - AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	112
3 - O ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	113
4 - A FORMAÇÃO NOS BLOCOS DO PROGRAMA.....	117
5 – A ABORDAGEM DOS BLOCOS.....	123
6 - DIFICULDADES NA ABORDAGEM.....	129
7 - O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	132
8 - AS ESTRUTURAS DE ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICAS.....	133
9 – FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	137
10 - O GABINETE COORDENADOR DO DESPORTO ESCOLAR.....	142
11 - O PROFESSOR DE APOIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	145
12 – A RESPONSABILIDADE DA LECCIONAÇÃO.....	147
13 - O REGIME DE DOCÊNCIA.....	153
14 – A MONODOCÊNCIA E A REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.....	155
15 – TIPO DE ESCOLA ONDE LECCIONA.....	157
VII – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	158
1 - PRINCIPAIS CONCLUSÕES.....	159

1.1 - Dimensão Formação	159
1.2 - Dimensão Responsabilidade De Leccionação	160
2 - CONCLUSÕES GERAIS	161
3 – RECOMENDAÇÕES.....	161
3.1 - À Política Educativa	162
3.2 - Às Instituições De Formação	162
3.3 - Aos Professores Do 1º Ciclo Do Ensino Básico	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
ANEXOS.....	178
Anexo 1 – Carta de Apresentação	179
Anexo 2 – Questionário.....	180
Anexo 3 – Plano de estudos da ESE-Madeira - 1987	187
Anexo 4 – Plano de estudos da ESE-Madeira - 1989	188
Anexo 5 - Plano de estudos da ESE-Madeira e CIFOP-Madeira - 1989.....	188
Anexo 6 – Plano de estudos UMa - 1992	190
Anexo 7 - Plano de estudos UMa - 1996	191
Anexo 8 - Plano de estudos UMa - 1997	192
Anexo 9 - Plano de estudos UMa - 1998	193
Anexo 10 - Plano de estudos UMa de 2000	194
Anexo 11 - Plano de estudos UMa de 2001	195
Anexo 12 - Plano de estudos UMa de 2003	195
Anexo 13 – Programa da disciplina de Educação Física – 1997	197
Anexo 14 – Programa da disciplina de Educação Física – 1998	199
Anexo 15 – Disciplinas de Educação Física da população de estudo	205

I – INTRODUÇÃO

1 - A POSIÇÃO PERANTE A REALIDADE

A minha formação inicial como professor conferiu-me uma posição privilegiada para perspectivar o problema da Educação física no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com efeito, a minha formação de professor do 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me verificar "in loco" as condições e o tipo de formação que estes professores têm e uma das principais questões que se me colocaram foi se este tipo de formação, muitas vezes superficial, me permitiria abordar a área de Educação Física, tal como preconizava o programa oficial. A resposta a esta questão parecia-me clara, pois efectivamente tive a formação que se exigira para este ciclo de ensino, portanto, à partida estaria apto para tal.

Posteriormente realizei a formação dirigida a professores do 2º Ciclo do Ensino Básico na Variante de Educação Física e as certezas que tinha anteriormente talvez já não fossem tantas, pois com este tipo de formação mais específica pude verificar que esta área não é era tão simples de abordar como me quisera parecer, principalmente devido à faixa etária a que se dirigia.

Depois da formação inicial nestas duas vertentes, tive a oportunidade de exercer a minha prática docente como professor de apoio em Educação Física nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, situação esta que me permitiu em primeiro lugar, juntar as duas formações que tive, e em segundo, de estar muito perto daqueles que trabalham como professores titulares de turma, responsáveis por todas as áreas do currículo. Esta proximidade permitiu-me ver que esta tarefa é muitas vezes difícil e incompreendida.

Segundo a UNESCO (1996, p. 133) "a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. É-lhes exigido muito e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas.", e muitas vezes o que acontece é que estas condições e necessidades em que os professores trabalham são desconhecidas, dando azo a opiniões muitas vezes levianas e desconhecedoras da realidade.

Trabalhar ao lado destes professores permitiu-me conhecer as suas preocupações, crenças e sentimentos, conhecimentos estes que me permitiram contextualizar a problemática em estudo, não só sob uma perspectiva teórica, em que friamente analisamos os dados em cima de uma secretária, mas sob uma perspectiva participante e humana, onde me sentia como parte do problema em estudo.

A realização deste estudo permitiu-me ver sob outra perspectiva os professores deste nível de ensino. Os pré-conceitos que tinha acerca do problema da Educação Física neste nível de ensino foram-se alterando e o foco central deixou de ser o professor que aí lecciona, passando a ser principalmente a realidade em que este se encontrava e as consequências desta na sua prática profissional. Através da convivência com os professores, sob a perspectiva da problemática em

estudo, verifiquei que a maioria das certezas que tinha foram-se alterando gradualmente e pude perspectivar o problema de uma forma muito mais ampla e completa.

Hoje, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto responsável por esta área específica, não pode ser apenas visto como um dos possíveis causadores do problema, mas como aquele a quem o problema atinge principalmente, e a preocupação deve ser focalizada para as condições em que os professores actuam, nomeadamente na sua formação e na influência que o contexto exerce.

2 - A JUSTIFICAÇÃO DO TRABALHO

Parece claro que existe um problema no que diz respeito à leccionação da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. A constatação que se faz é que esta área só passou a existir com alguma coerência, na maior parte das escolas das Região, a partir do momento em que passou a existir apoio. Esta constatação encontra eco no panorama nacional, onde se verifica que não existem aulas de Educação Física adequadas na maior parte das escolas e onde existem não são, na sua maioria, leccionadas pelos professores titulares de turma. O problema existe e várias razões já foram apontadas como responsáveis.

No entanto, na tentativa de resolver este, outros problemas se levantam, pois esta questão é como se fosse uma manta construída com retalhos, mas parece ser uma manta que não cobre a totalidade do problema, pois quando puxamos para cobrir a cabeça, descobrimos os pés.

É uma manta fabricada com retalhos porque:

- as condições para que exista Educação Física não têm sido as melhores, pedindo-se muitas vezes que os professores improvisem com o que têm;
- a formação, é preciso reconhecê-lo, também não tem sido a melhor, pois as condições nem sempre são as ideais, o tempo disponível nem sempre é suficiente, e a importância que se lhe atribui também parece não ter sido de igual valor às áreas aparentemente mais prestigiadas durante a formação;
- esta é uma área que culturalmente não é valorizada, logo não é exigida, existindo como que uma cumplicidade entre todos para que nesta não se invista nem muito tempo nem muito esforço, pois parecem existir coisas mais importantes para tratar;

De retalho em retalho foi-se construindo uma manta que parece não cobrir o problema na sua totalidade e quando se procura resolver um problema surge outro. Procurou-se resolver este problema no início da década de 70 com a prestação de apoio às escolas, mas verificou-se

posteriormente que não deu resultado, uma nova tentativa foi realizada em 1986 com o PRODEFD, que terminou em 2000, mas que no entanto parece não ter produzido efeitos práticos. Actualmente são várias as situações de apoio existentes em Portugal Continental que visam resolver o problema, no entanto recorre-se muitas vezes a estratégias desadequadas de intervenção que levantam novas questões acerca da intervenção de agentes estranhos ao processo pedagógico nas escolas.

Na Região Autónoma da Madeira existe o apoio efectivo e contínuo às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico desde a década de 70, que ainda perdura. De certa forma o problema foi resolvido, mas que levanta outro que diz respeito à desresponsabilização dos professores nesta área, o que compromete o regime de docência.

Em relação à formação, esta parece também constituir um problema, pois se puxarmos a manta da formação para o aspecto generalista, grande conhecedor das questões pedagógicas, do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, estamos a descobrir a formação mais específica que uma área desta natureza reclama e vice-versa.

De problema em problema, de resolução em resolução, a realidade parece ser clara e creio que é importante conhecer essa mesma realidade de forma a poder contribuir para que a finalidade desta discussão seja atingida: que as crianças, sem estarem dependentes do local onde se encontram, tenham Educação Física de forma adequada.

Tão importante como conhecer a realidade é conhecer o professor e a formação que este teve, pois passa por esta, em última análise, a resolução deste problema.

3 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta dissertação foi estruturada em seis capítulos distintos:

- o primeiro capítulo refere-se à **Análise da Literatura** e aqui pretendi realizar uma revisão bibliográfica acerca da temática em estudo. Desta revisão procurei fazer uma análise da realidade vivida no contexto nacional, assim, dividi este capítulo em três temas que considere pertinentes aprofundar. O primeiro tema trata do aspecto específico da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente da sua importância, evolução histórica e dos aspectos culturais relacionados. O segundo fala-nos do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente a sua caracterização e relação com a Educação Física, procurando discernir finalmente a quem se atribui a responsabilidade da leccionação desta área. O terceiro e último tema trata da formação inicial do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente sobre a sua evolução e sobre a posição que ocupa

no currículo da formação inicial, posteriormente procedi à sua caracterização e abordei finalmente a formação prática em Educação Física;

- o segundo capítulo refere-se ao **Contexto do Estudo**, onde procurei realizar uma descrição da realidade docente na Região Autónoma da Madeira. Em primeiro lugar refiro-me ao tipo de organização escolar nesta Região, onde abordo as escolas a Tempo Inteiro. De seguida refiro-me ao Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, desde o seu surgimento até a actualidade, falo ainda do Coordenador Concelhio e do modelo de apoio prestado. Em terceiro lugar falo da formação de professores na Madeira, desde a sua génese até a formação na Universidade da Madeira e finalmente realizo uma descrição da formação que a população do estudo realizou na área de Educação Física;
- o terceiro capítulo refere-se **Objecto de Estudo** onde realizo a formulação do problema e enuncio os objectivos do estudo;
- o quarto capítulo destina-se à descrição da **Metodologia** utilizada. Iniciei com a fundamentação das opções metodológicas, em seguida realizei a caracterização da amostra e dos instrumentos de pesquisa utilizados. Descrevo posteriormente a forma de administração do questionário, o tratamento dos dados, as limitações do estudo e finalmente refiro-me às questões éticas que orientaram este estudo;
- o quinto capítulo refere-se à **Apresentação e Análise dos Resultados** onde apresento os resultados apurados através da análise dos questionários e posteriormente realizo uma discussão dos mesmos à luz da teoria acerca do tema em estudo;
- o sexto e último capítulo reporta-se às **Conclusões e Recomendações** onde faço um resumo das principais conclusões apuradas, e realizo em seguida algumas recomendações aos principais implicados na problemática que foi objecto de estudo.

"Expressão e Educação Físico-Motora" foi a nova designação que tomou a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico em 1989 (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto). Brás, in Bom et al. (1990), refere que não considera correcta esta nova designação, uma vez que a o termo "expressão", em primeiro lugar não abarca toda a dimensão da Educação Física e em segundo porque este termo remete esta área para um lugar subalterno das aprendizagens, e ainda que o termo "Físico-Motor" é redundante. Por considerar pertinentes as razões apontadas por Brás (in Bom et al. 1990, 1990 e 1994), utilizo o termo "Educação Física" em todo o trabalho para designar esta área no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta nomenclatura deveria ser alvo de uma reflexão de modo a determinar uma expressão que caracterize de forma mais adequada esta área. Actualmente novas correntes de pensamento já apresentam alternativas para o próprio termo "Educação Física" que consideram já ultrapassado, surgindo agora a sugestão de uma terminologia mais vocacionada para o âmbito desportivo.

II - REVISÃO DA LITERATURA

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

“O intervalo mais perigoso da vida humana é o que decorre desde o nascimento até à idade dos 12 anos. É durante essa época que germinam os erros e os vícios, sem que ainda se disponha de nenhum sistema para os destruir; e quando o sistema chega, as raízes já são tão profundas que é tarde demais para as arrancar.” (Rousseau, 1989, p. 84).

1.1 – A Importância Da Educação Física No 1º Ciclo Do Ensino Básico

Para Rousseau a educação ideal até os 12 anos era nada fazer e nada deixar fazer, de forma a preservar o coração do vício e o espírito do erro. No entanto a verdade parece ser que a educação pode desempenhar um papel fundamental ao afastar o vício e os maus hábitos das crianças, quando e onde elas ainda podem ser influenciadas.

1.1.1 - A educação física e a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito legal, o Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 4.º aprova o desenho curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde a Educação Física é incluída na área das expressões com o nome de Expressão e Educação Físico-Motora. Já anteriormente o Decreto-Lei n.º 95/91, art.º 2.º a tinha definido como disciplina curricular obrigatória nos ensinos básico e secundário.

O Manifesto Mundial de Educação Física (2000) refere no seu artigo 2.º que a Educação Física é um processo de educação, no artigo 3.º que pelo seu conceito e abrangência, deve ser considerada como parte do processo educativo e no artigo 6.º que pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora, principalmente nas crianças e adolescentes, deveria ser disciplina obrigatória nas escolas primárias e secundárias.

Neste contexto de valorização surge a importância da Educação Física, das actividades físicas e do movimento, nomeadamente nas faixas etárias que correspondem aos primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória. Esta educação, para Le Bouch (1988), condiciona não só a evolução da personalidade das crianças mas também o próprio sucesso escolar.

Na opinião de Rocha, Moreira, Santos, Ribeiro, Bráz, (1992) e Bahia de Sousa (1996) é nesta faixa etária que a Educação Física se torna imprescindível porque:

- em primeiro lugar, é nestas idades que se situam os períodos fulcrais das aprendizagens psicomotoras fundamentais e das principais qualidades físicas;
- em segundo, porque assegura situações favoráveis ao desenvolvimento social, principalmente pelas situações de interacção que proporciona;

- em terceiro, porque permite a experiência de situações onde a abstracção e as operações cognitivas são vividas e interiorizadas numa forma dinâmica. (Rocha et al., 1992, p. 22) e (Bahia de Sousa, 1996, p. 43).

Queirós (2000) corrobora esta ideia e defende que grande parte dos períodos chave das capacidades física e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até o final do 1º Ciclo do Ensino Básico e que a deficiente estimulação nestas idades pode traduzir-se em carências muitas vezes irremediáveis e Arantes (2000) refere que quanta mais nova for a criança maior importância deverá ser dada às experiências motoras.

Para Neto (1997), os anos críticos para a aprendizagem de habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos e “depois, talvez nada do que aprendemos seja completamente novo.” (Neto, 1997, p. 9).

Guedelha e Sarmento (2000) afirmam que é também nestas idades que se encontra maior receptividade para as aprendizagens motoras e que a prática de actividades físicas e desportivas provoca:

- uma diminuição do absentismo escolar, devido à diminuição das pequenas doenças;
- um maior gosto pela escola;
- melhorias psicológicas evidentes que se traduzem num melhor comportamento, levando a uma maior predisposição para aprender;
- melhorias no comportamento social, que conduz a um melhor cumprimento de regras.

Para Bredekamp (1992), a vulnerabilidade que estas crianças apresentam, o seu rápido crescimento e a importância das primeiras experiências, que permitem o desenvolvimento apropriado de competências fundamentais em determinados períodos críticos, fazem com que este seja um nível etário de extrema importância. É durante a infância (do nascimento até aos 8 anos) que as crianças adquirem competências e habilidades fundamentais que influenciam o curso do futuro escolar.

As crianças necessitam do movimento, não apenas pelas experiências e valor pedagógico da actividade física, mas também porque o seu desenvolvimento biológico assim o exige, (Carvalho, Vieira, Coelho e Cruz, 1990). Assim, podemos aferir que a actividade física não só tem valor como meio para atingir finalidades relacionadas com a aprendizagem, mas também como factor imprescindível para o desenvolvimento e maturação da criança.

No campo das potencialidades educativas da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, Brás (1990) diz que esta contribui inequivocamente para a amplificação dos efeitos educativos e Bahia de

Sousa e Pereira (1992) consideram que esta disciplina contribui com dois grandes objectivos educativos:

- o desenvolvimento da condição física associada à saúde;
- o desenvolvimento da motricidade através da aprendizagem das habilidades motoras.

Segundo os mesmos autores, em acréscimo a estes dois objectivos gerais esta disciplina também:

- desenvolve e mantém apropriados níveis de condição física e saúde e ensina porque isso é importante;
- desenvolve adequadas destrezas motoras, começando pelas capacidades motoras de base, dando grande incidência ao gesto desportivo;
- finalmente, prepara o indivíduo para os tempos livres. (Bahia de Sousa e Pereira, 1992).

1.1.2 - A educação física e a promoção de estilos de vida activa

A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico é, em especial, um local singular para a criação de bons hábitos, "porque por aí passam todos miúdos deste país" (Monteiro, 1994, p. 172). Rocha (1996a, p. 44) refere por sua vez que "é inegável a importância que a Educação Física e o desporto podem desempenhar na promoção de experiências que encorajem escolhas ponderadas, convicções mais esclarecidas de gostos e preferências e a integração mais congruente de valores na vida de todos os dias".

Para Leal (s/d), os espaços que permitiam a realização de actividades físicas através de jogos e brincadeiras espontâneas foram desaparecendo. O aparecimento das novas tecnologias, que se encontram ao alcance de todos, tem vindo a ocupar o lugar dessas brincadeiras. A televisão, os jogos de computador, a Internet, etc. conseguiram ocupar a maior parte do tempo livre das nossas crianças, o que conduziu forçosamente ao sedentarismo e a inactividade física.

Perante este cenário, a escola deve assumir-se como a principal promotora da actividade física, pois é esta, com características únicas, quem reúne as condições necessárias para oferecer às crianças um desenvolvimento integral, onde a actividade física, orientada e com objectivos bem definidos, seja uma realidade para todos, sem excepção.

Para Carvalho (2000) a criação de estilos de vida activos, que conduzam à realização de actividades físicas, têm sido uma das preocupações dos países mais desenvolvidos. Desta forma a escola e a disciplina de Educação Física assumem um papel muito importante na criação de hábitos motores que se mantenham para toda a vida.

Esta preocupação surge como forma de contrariar as chamadas doenças das civilizações modernas, fruto da grande evolução que a nossa sociedade tem vindo a sofrer, onde a sedentarização surge já como padrão e não como desvio à norma.

Segundo Botelho Gomes (2000), citando Shephard (1990), é nas idades mais baixas que as crianças assimilam melhor os conceitos relacionados com a vida saudável. Neste contexto desfavorável, a escola do 1º Ciclo não pode desperdiçar a oportunidade de inculcar hábitos de vida saudáveis e activos nestas faixas etárias, pois parece claro que os hábitos motores na infância e adolescência podem contribuir para uma população menos sedentária no futuro, portanto a escola deverá compensar a falta de prática de actividades físicas.

Pires (2002) defende que fomos educados numa lógica do trabalho, onde toda a organização educacional assentava e foi equacionada para preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, ou seja, a escola preparava para um emprego. Hoje é fundamental reverter essa lógica de educação e procurar também preparar para o tempo livre. Estamos, portanto, perante uma escola que enfrenta um novo desafio, o de também preparar para a ocupação dos tempos livres e para o lazer, para que estes sejam utilizados de forma positiva e apropriada.

1.1.3 - A educação física e a promoção da saúde

“(…) a natureza não deixou ficar impune esta evolução simulada e artificial, executada pela própria mão do homem. Com a instalação progressiva do sedentarismo, foi-se manifestando uma maior predisposição da espécie humana para um conjunto de patologias, particularmente de natureza metabólica, endócrina e degenerativa. Para além de condicionar o seu aparecimento, a inactividade física parece também influenciar a intensidade com que aquelas se manifestam.” (Duarte, 2000, p. 12)

Corbin e Pangrazi (2003) sugerem que as doenças crónicas, antes apenas presentes em adultos, começam agora a surgir nas crianças. As evidências apontam para que cada vez mais existam crianças com excesso de peso, em parte devido ao baixo nível de actividade física. A inactividade das crianças é agora relacionada à vida sedentária dos adultos e conseqüentemente aos problemas de saúde a ela associadas.

Este problema não é exclusivo de uma região ou país, de uma forma geral são vários os dados que apontam o padrão alimentar e o estilo de vida sedentário como os dois factores, que combinados, mais têm contribuído para o surgimento da obesidade e das doenças com ela relacionadas.

Um estudo da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais da Região Autónoma da Madeira, realizado em finais de 2001 dá conta de que a prevalência de excesso de peso na população infantil madeirense é de 18,8% e a de obesidade de 9,4%. Toda a conjectura alimentar de qualidade precária e a baixa prática de actividade física têm contribuído para que 1 em cada 5 crianças (20%) tenha já problemas de excesso de peso (Diário de Notícias / Madeira, 2003). Estes dados parecem

encontrar eco em outros estudos realizados a nível nacional e internacional, pondo a nu as características sedentárias da nossa sociedade.

Para Neves (2002) a Educação Física é hoje uma questão, entre outras, de saúde, devido ao papel que o movimento assume na manutenção de um estilo de vida activo que se ganha pelos hábitos, atitudes e práticas desenvolvidas na escola. Hoje já não é possível dissociar a elevação dos níveis de bem-estar, saúde e qualidade de vida de uma vida activa.

O valor e a importância da Educação Física, bem como os seus objectivos têm vindo a sofrer um processo cumulativo ao longo dos tempos.

Inicialmente, associou-se esta disciplina a fins militares, medicinais e higienistas, numa fase posterior associou-se os seus efeitos ao desenvolvimento harmonioso e integral da criança, depois surgiu o conceito de que a Educação Física era um auxiliar precioso das áreas ditas intelectuais ou enquanto factor potenciador das aprendizagens nas outras áreas escolares (Matos, 2000), passando-se em seguida para os objectivos próprios onde esta era um fim em si mesma.

Hoje creio que atingimos a concepção da Educação Física como meio da manutenção da saúde, não como consequência natural, mas como um imperativo fundamental para a nossa sobrevivência. Vivemos num contexto onde a falência da actividade física pode conduzir a uma degradação lenta, mas efectiva da qualidade de vida. Corroborando esta opinião, Sousa (1996), citando Shephard (1986), afirma que este calculou que a escolha de estilos de vida saudável poderiam evitar 90% das doenças. Sousa (1996) afirma ainda que estas doenças são consequência de más opções quanto ao estilo de vida e que no sentido da promoção de saúde, é fundamental que adquiram o gosto pela actividade física e "façam uma vida onde esta tenha sempre lugar." (Sousa, 1996, p. 49).

Penso que o grande objectivo da Educação Física na actualidade é a criação de hábitos de actividades físicas que persistam durante toda a vida, de forma a contrariar o sedentarismo e de todos os aspectos nefastos com ele relacionados.

Creio que neste momento, não desprezando todo o valor que a Educação Física tem em todas as áreas que intervém, é fundamental realizar uma clara aposta na promoção do gosto pelas actividades físicas, pois, na opinião de Queirós (2000), é nos escalões etários mais baixos que se criam as motivações ou frustrações, os bons e maus hábitos, o gosto ou não pelas actividades físicas. Assim é fundamental que as crianças gostem e procurem a actividade física, e que transportem esse gosto para a sua vida futura, enquanto actividade alternativa ao estilo de vida actual (Matos, 2000), pois a sua saúde e qualidade de vida dependem em grande parte deste factor.

1.2- A Evolução Da Educação Física No 1º Ciclo Do Ensino Básico

Segundo o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (2001), a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico tem sofrido, ao longo do tempo, mudanças significativas. No contexto da história da

educação e especificamente neste ciclo de ensino, esta área teve diversos fins e propósitos, consoante a época, servindo diferentes conjunturas políticas, históricas e ideológicas.

Com efeito os exercícios físicos já existem em Portugal desde o século XVI nos estabelecimentos escolares, inclusivamente nos Colégios dos Jesuítas (Ferreira e Ferreira, 1999, citando Ferreira, 1999).

Apesar da história da Educação Física referenciada como actividade pedagógica, ter tido início no século XVIII, esta disciplina foi sendo permanentemente identificada com o trabalho manual, muito ligada à formação militar e colonizada pela medicina, sendo que, perspectivada desta forma, dificilmente adquiriu o lugar que lhe cabe na cultura e na pedagogia (Matos 2000). É inclusivamente o próprio Ministério da Educação em 1996 a reconhecer que "historicamente a Expressão e Educação Físico-Motora tem sido algo marginalizada e não tem tido grande expressão, quer em apoios, quer em programas de acção subsequentes" (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 1996, p. 2 e Rocha, 1997, p. 90).

1.2.1 - O século XVIII

Após a expulsão dos Jesuítas de Portugal em 1759 e com o conseqüente afastamento dos religiosos do ensino, a escola fica desfalcada de quem ensinasse e até a sua própria organização fica de certa forma ameaçada, vivendo-se então uma situação caótica no nosso sistema escolar (Carvalho, 1985).

É neste contexto histórico que surgem, em 1760, as Cartas Sobre Educação Para a Mocidade de Ribeiro de Sanches, onde este expõe o seu plano geral de educação desde o ensino primário até ao universitário. Segundo Carvalho (1985), Sanches propõe a criação de um colégio vocacionado para a orientação militar para nobres, onde surge, logo após a orientação religiosa, o ensino dos exercícios corporais, onde se incluíam dança, esgrima, equitação e natação.

Em 1761 é criado em Lisboa o Colégio Real dos Nobres, que embora bebendo alguma inspiração nas Cartas de Sanches, não era um colégio militar, mas civil e que incluía como disciplinas ligadas à educação corporal as mesmas que as de Sanches, exceptuando a natação. (Carvalho, 1985).

Note-se que esta educação corporal era, em ambos os casos, dirigida apenas aos nobres, sendo que, ainda no primeiro caso, se defendia que a educação seria apenas para algumas classes sociais e não para todas.

Para Ferreira e Ferreira (1999) a partir dos finais deste século o exercício físico foi revalorizado, sendo reconhecido como elemento importante na formação do indivíduo e "tinha que ser contemplado na educação das crianças desde a mais tenra idade." (Ferreira e Ferreira, 1999, p. 141).

1.2.2 - O século XIX

O historial da Educação Física no ensino primário em Portugal ou "da história da sua não história" (Botelho Gomes, 1992, p. 65) ou ainda da "a valsa de promessas" (Brás, 1990, p. 13) tem início a 15 de Novembro 1836, com a reforma do ensino primário de Manuel dos Passos, onde, segundo Carvalho (1985), se dão duas novidades muito positivas: a inclusão na programação de matérias escolares de exercícios ginásticos apropriados à idade das crianças e à criação de escolas para meninas em todas as capitais de distrito onde não existiam. Assim, é incluída a Educação Física no ensino primário, sendo esta a primeira referência oficial nos programas (Figueiredo, 1997).

No entanto, fruto da conflituosidade política existente em Portugal, que resultava em mudanças constantes de governos e ministros, a 20 de Setembro de 1844, Costa Cabral promove uma nova reforma geral do ensino que anula, no que diz respeito ao ensino primário, os exercícios ginásticos das crianças. (Carvalho, 1985).

Ainda segundo o mesmo autor, a 12 de Junho de 1870 é criado o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, sendo D. António Costa nomeado para respectivo ministro. Foi este mesmo ministro que a 3 de Agosto do mesmo ano criou em Lisboa um instituto de educação feminina que visava promover a Educação Física, moral, intelectual e profissional das crianças do sexo feminino mais desfavorecidas.

Ainda em 1870, mas a 16 de Agosto, D. António Costa lança uma nova reforma da instrução primária, que pretendia contrariar a opinião de que a escola primária portuguesa não era mais do que a continuação do sistema antigo, limitando-se à leitura, à escrita, às contas e ao catecismo. Assim, esta reforma preconiza o ensino da Educação Física, da educação moral, da educação intelectual e da educação política. No entanto, as decisões resultantes da reforma apresentadas por D. António Costa acima descritas, bem como o próprio Ministério dos Negócios da Instrução Pública são abolidos por decretos datados de 27 de Dezembro desse mesmo ano. (Carvalho, 1985).

Em 1875 surge a proposta de lei que considera obrigatória a disciplina de Educação Física no ensino primário (Botelho Gomes, 1992, citando Estrela, 1972 e Crespo, 1990); (Neves, 2002), (Bahia de Sousa, 1996, citando Estrela, 1972) e Lopes (1997), citando Gomes (1991a). No entanto, é o próprio D. António Costa quem afirma em 1879 que ainda não foi instituída na escola primária portuguesa a Educação Física. (Figueiredo, 1997, citando Costa, 1879 in Estrela, 1972)

A 28 de Julho de 1881, o ministro Rodrigues Sampaio, três anos depois de elaborar o regulamento para a execução da reforma da instrução primária, assina este mesmo regulamento que anula, entre outras matérias, a Educação Física no ensino elementar da instrução primária e remete-as para o ensino complementar. (Carvalho, 1985). Ainda segundo o mesmo autor, os exercícios ginásticos são novamente acrescentados ao ensino elementar com a reforma de João Franco em 1894, cujo regulamento foi só publicado a 18 de junho de 1896.

1.2.3 - O século XX

No início do século XX, a Educação Física oscila entre o Ministério da Educação, passando pelo controlo dos médicos e das instituições militares (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 2001).

A 24 de Dezembro 1901, é assinada um novo decreto que marca uma nova e inevitável reforma no ensino primário, sendo uma das novidades a criação da Inspeção Sanitária Escolar, justificada pela constatação do “deplorável aspecto físico das nossas crianças” (Carvalho, 1985, p. 652), e que uma vez que o Estado obriga as crianças a passarem parte da sua infância na escola, teria que se responsabilizar também pelo “desenvolvimento gradual das suas forças físicas e pela manutenção da sua saúde” (Carvalho, 1985, citando Ramalho de Ortigão, pp. 642). Mas, ainda segundo Carvalho (1985), esta inspeção parece não ter produzido os resultados esperados, um pouco à imagem do que tem acontecido até aos tempos actuais, pois parece evidente que a poucos tem interessado se a prática de actividades físicas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico se realiza, nomeadamente às inspecções e políticas educativas.

Note-se que a Educação Física surge nos liceus com a reforma de Eduardo José Coelho em 1905 e que no ensino primário já data de 1836. No entanto, e apesar da primeira ser cerca de 70 anos mais nova, já atingiu nos nossos dias um estatuto de área indispensável no seio do currículo escolar e a segunda, apesar de estar há mais tempo presente nas escolas do ensino primário e constar dos planos de estudo das escolas de formação de professores (de realçar que a criação de escolas de Educação Física para a formação de professores dessa área data de 26 de Maio de 1911). (Carvalho, 1985) ainda hoje, em pleno século XXI, não atingiu o estatuto de área indispensável, na prática, porque no papel já detém este estatuto, com altos e baixos é certo, há mais de 150 anos.

A 29 de Março de 1911 é publicada a nova reforma do ensino primário, elaborada por João de Barros e João de Deus Ramos que integra a Educação Física no grupo das intenções técnicas (4º grupo) que abarcava a higiene, a ginástica, os jogos e os trabalhos manuais e agrícolas (Carvalho, 1985). Para Sousa (2000a) a instrução nacional foi, neste contexto, considerada a grande prioridade da República e que esta reforma de 1911 “constituiu um progresso notável para o ensino primário” (Sousa, 2000a, p. 80), e que, pela primeira vez a educação passa a ser encarada como desenvolvimento integral do indivíduo, sob as suas três dimensões: física, intelectual e moral.

Segundo Leal (s/d), Camoesas, acerca da sua proposta de Reforma em 1923, apontava falhas nesta área que considerava insuficientíssima em todas as escolas portuguesas, predominando na altura o memorismo e o intelectualismo, existindo mesmo desprezo pelas áreas da instrução física. Ainda na década de 20 a Educação Física, em Portugal, é concebida com actividade fundamental pelo então Ministro da Instrução António Sérgio (Mendes, 1992).

Nos anos de 1928 e 1929 é proposta a ginástica educativa e esclarece-se que esta constaria de exercícios respiratórios, essencialmente fisiológicos e que, apresentando grande importância, deveriam ser empregues com frequência, (Lopes, 1997).

Carneiro Pacheco, ministro da Instrução Pública do governo de Salazar, em 1936 efectua a chamada Remodelação do Ministério da Instrução Pública, que contava com 12 bases, tendo a Base II instituído a Junta Nacional da Educação, que se desdobrava em 7 secções, sendo a primeira e mais importante a denominada educação moral e física. As actividades físicas são novamente referenciadas na Base XI, onde se preconiza que à mocidade portuguesa será dada uma "organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação de carácter e a devoção à pátria." (Remodelação do Ministério da Instrução Pública, citado por Carvalho, 1985, p. 755). No entanto e dado o carácter de urgência da reforma do ensino primário, foi publicado um Decreto-Lei a 24 de Novembro de 1936 que indicava o carácter de obrigatoriedade do currículo do ensino primário que incluía as áreas de Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Canto Moral e Educação Física (Carvalho, 1985). Note-se que a Educação Física volta a ser referenciada 100 anos depois de ser incluída pela primeira vez nos currículos, mas sem resultados práticos.

É ainda dos finais do ano de 1936 que data a regulamentação da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, mais precisamente de 4 de Dezembro. Esta organização, além de ser obrigatória desde os 7 aos 14 anos, para estudantes ou não, era extensível a todo o Império Português. Aos rapazes do escalão etário dos 7 aos 10 anos eram chamados de Lusitos e a actividade física correspondente consistia essencialmente em marchas e jogos e seria ministrada pelo professor primário ou pelo regente do posto escolar. No ano seguinte a Mocidade Portuguesa é extensível às raparigas com as devidas adequações no que diz respeito à actividade física. (Carvalho, 1985).

Botelho Gomes (1992), citando F.M.H. (1990, p. 8) afirma que em 1939 é o próprio Ministério da Educação a admitir que a Educação Física das escolas do ensino primário era como se de facto não existisse.

Na década de 40 é considerada obrigatória na sua componente de natação para todas as crianças das escolas primárias. (Mendes, 1992).

Segundo Bahia de Sousa (1996) e Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (2001), na década de 50, a Educação Física começou a ser encarada numa óptica mais educativa, afastando-se das concepções médicas e militares, ficando a ser orientada pela Organização Nacional da Mocidade Portuguesa. Ainda segundo os mesmos autores, no Estado Novo a Educação Física é destituída de trabalho de base sendo esta falta encoberta por manifestações gimnodesportivas de fachada, de acordo com os interesses da nação.

A 27 de Setembro de 1971, durante a reforma de Veiga Simão, foi publicada a lei orgânica do Ministério da Educação Nacional que apresentava algumas inovações, nomeadamente à reforma da direcção geral da Educação Física e Desportos e a reorganização da Mocidade Portuguesa, que se encontrava já numa fase de decadência, que iria levá-la à extinção, transformando-a em associações nacionais da juventude. (Carvalho, 1985).

Em 1972 surgiu um projecto inovador em Portugal chamado "Educação Física No Ensino Primário", Sobral (1992), Bahia de Sousa (1996) e Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, (2001), que pendia para o termo do professor especializado, que pretendia dotar os professores do ensino primário de apoio documental, formação e aconselhamento regular. "O modelo de então adoptado produziu um perfil de intervenção do professor de Educação Física que era inteiramente novo e fazia dele, ao mesmo tempo:

- formador de formadores;
- agente de planeamento;
- supervisor;
- promotor de cooperação inter-institucional". (Sobral, 1992, p. 11).

Foi provavelmente neste contexto que nasceu em Portugal o conceito do professor especialista em Educação Física, cuja função seria apoiar o professor primário na leccionação desta área.

Este projecto valorizou a existência da Educação Física nas escolas primárias, mas, no entanto para Mendes (1992), a experiência de colocação de "orientadores concelhios" de apoio aos professores falhou no final da década de 70. De referir que esta experiência não era totalmente inovadora, uma vez que o conceito de professor especialista já era conhecido e utilizado em França em 1961 onde era denominado de Conselheiro Pedagógico Departamental (C.P.D.). Eram "professores de Educação Física escolar que conheciam bem as escolas primárias ou professores que tendo provado a sua competência em matéria de Educação Física... estavam encarregados de dar aos professores os conselhos técnicos e táticos apropriados" (Belbenoit, 1974, p. 15).

Em finais 1974 a Educação Física é "assumida em pleno, como competência das direcções gerais pedagógicas do Ministério da Educação,... e tratados, finalmente, os seus programas em termos de igualdade com os das restantes disciplinas" (Mendes, 1992, p. 26).

Em 1979, através do Decreto-Lei n.º 197/79, de 29 de Julho, foram criados os Serviços de Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar no âmbito das Direcções Gerais de Ensino, existindo na altura a figura do Coordenador Concelhio de Educação Física e Desporto Escolar através do despacho n.º 49/77, de 18 de Fevereiro, e que exercia funções de apoio pedagógico aos professores do ensino primário, (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 2001).

Acontece em 1986 com o Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, um marco importante na área da legislação em educação no nosso país com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a qual, no que diz respeito à Educação Física, refere no art.º 3º que o Sistema Educativo se organiza de forma a proporcionar aos educandos um equilibrado desenvolvimento físico, concretizando no art.º 7.º que seria objectivo do ensino básico proporcionar o desenvolvimento físico e motor. Por outro lado, a mesma Lei de Bases do Sistema Educativo, no art.º 8º, refere-se à ocupação dos tempos livres e desporto escolar salientando a importância das actividades físicas que contribuem, com carácter de indispensável, para a formação integral e realização pessoal dos educandos.

No ano de 1989, através do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, a Educação Física passa a designar-se por Expressão e Educação Físico-Motora. Esta nova designação é contestada por Brás (1990 e 1994) quando refere que a Educação Física sofre do problema da identidade devido à nova nomenclatura, isto porque considera que com esta denominação remete-se esta disciplina para a área das expressões, relegando-a para segundo plano ou caracterizando-a como matéria subalterna perante as ditas áreas intelectuais (Cruz, 1992), em parceria com as áreas tradicionalmente desvalorizadas, valorizando assim as ditas "áreas nobres" (Figueiredo 1997) e (Neves in Vital, 2003), não figurando como área independente.

Em 1990, através do despacho n.º 139/ME/90, é publicado um programa de Educação Física para o Ciclo do Ensino Básico, que segundo Mendes (1992) é actualizado em termos científicos, técnicos e pedagógicos e considerado por Lopes (1997) como bem estruturado, pois possui objectivos, conteúdos e estratégias correctamente apresentadas do ponto de vista formal, no entanto considera que este tem uma linguagem demasiado técnica para ser compreendida por professores não especialistas em Educação Física.

Em 1996 o Ministério da Educação, através do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, com o objectivo de tentar implementar e generalizar a Expressão e Educação Físico-Motora, lançou o Programa de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto Escolar – PRODEFDE, (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 1996; Rocha, 1997 e Programa de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto Escolar, 1997), que teve uma vigência de 4 anos, terminando no ano de 2000.

No ano lectivo de 1999/2000 foi lançado um inquérito a nível nacional pela universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e visava perceber qual o impacto que teve o PRODEFDE em todas as regiões do país e também caracterizar a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma das conclusões, que a meu ver reflecte o real impacto deste programa nestas escolas em Portugal Continental, foi o facto de apenas 1,9% dos professores inquiridos referenciar este programa de apoio às escolas, promovido pelo Ministério da Educação.

Creio que se torna importante reflectir sobre esta constatação pois, provavelmente reflecte o impacto que este mesmo programa teve na prática nas escolas do nosso país.

1.2.4 - O Século XXI

Em 2000 é disponibilizado o relatório preliminar realizado pela Universidade Lusófona (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2000), que reúne as principais conclusões retiradas do inquérito nacional às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, as principais conclusões foram que:

- em primeiro lugar, 72% das autarquias em Portugal Continental intervêm no apoio à leccionação da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, quando esta é da responsabilidade do Ministério da Educação;
- em segundo lugar foi referenciada a precariedade da formação contínua nesta área, sendo que 75% do corpo docente realizou a sua formação em escolas do Magistério Primário, actualmente extinto e desadequado em termos de formação nesta área;
- em terceiro lugar, as práticas propostas pelos professores aos alunos eram desajustadas e altamente deficitárias, o que demonstra um grande desconhecimento, da maioria dos professores, em termos de orientações programáticas para a área de Educação Física;
- em quarto lugar, existe uma grande indefinição e desconhecimento do conceito e especificidade da Educação Física, tendo os professores demonstrado conceber e perspectivá-la sob um ponto de vista recreacionista, afastando-se assim das finalidades reais da área.

A história da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico é caracterizada, por um lado, por grandes fundamentações da sua importância e pertinência neste escalão etário e por grandes promessas políticas de integração nos currículos neste nível de ensino, e por outro lado, pela constatação de que, apesar das boas intenções de todos, esta não se concretiza.

Julgo ser claro que a Educação Física, ao longo da sua história, teve sempre altos e baixos, no entanto parece-me que foram sempre os mesmos altos, quando se atribuíam a importância que tem e procurava-se a sua integração nos currículos das escolas, e sempre os mesmos baixos quando se constatava que afinal pouco ou nada tinha sido feito.

Penso que é legítimo reafirmar hoje o que foi admitido em 1997 pelo GCDE, (citado por Carreiro da Costa e Rocha, 1998) que continua a verificar-se uma reduzida oferta de situações de prática de actividades físicas à generalidade das crianças entre os 6 e os 10 anos, situação esta que caracteriza a quase totalidade das situações no nosso país.

Considero importante referir no final deste tema, que esta evolução histórica espelha a situação vivida em Portugal Continental, não se podendo dizer o mesmo em relação, às Regiões Autónomas da Madeira e Açores. No entanto, a maioria dos autores refere a situação vivida no país tendo em conta apenas o contexto de Portugal Continental, referindo-se raras vezes na literatura às situações

destas duas Regiões Autónomas. Um dos raros exemplos de alusão aplica-se a Neto (1997), que cita estas duas regiões como excepção do quadro verificado no território nacional, quando afirma que "é nossa convicção que a Educação Física, especialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, não atingiu um nível de implementação satisfatório no território nacional com algumas excepções conhecidas (Região Autónoma da Madeira, Região Autónoma dos Açores e algumas autarquias)." (Neto, 1997, p. 15).

Deste modo, existe o reconhecimento de que algum trabalho tem sido feito nas Regiões Autónomas mas que provavelmente carece de ser reconhecido e divulgado, pelo menos para dar conta da iniciativa e persistência nesta área, que tem resultado na existência da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.3 - A Educação Física E Os Aspectos Culturais

A literatura mostra que a Educação Física, apesar da sua importância estar devidamente fundamentada, ocupa um lugar menos próprio ou menos representativo da sua pertinência na hierarquia das áreas escolares, principalmente no que diz respeito a este nível de ensino, onde se tem sentido grandes dificuldades na implementação no currículo real das escolas, devido, em grande parte, a uma cultura que remete as práticas físicas para um patamar inferior de importância, chegando mesmo a ser negligenciada.

1.3.1 - A cultura física em Portugal

Para Leal, (s/d) o problema da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico é de ordem cultural e que este põe em causa a dignidade, estatuto e até a própria existência deste área de ensino. Cruz (1992) e Bahia de Sousa (1996), corroboram esta ideia ao afirmar que o insucesso da Educação Física toma suporte em diversas carências, de raízes acima de tudo culturais que se projectam da e na sociedade em geral, no sistema e em todo o processo educacional.

Rocha (1996b) defende que o facto da Educação Física, neste nível de ensino, não ter o tempo, a dedicação, e a qualidade que conduza ao cumprimento das suas finalidades, resulta de uma determinada visão sócio-cultural que existe na nossa sociedade, que a considera importante, mas que lhe atribui um estatuto periférico, em relação ao conjunto de finalidades que a escola deve cumprir.

Parece-me que a associação que os problemas da Educação Física têm ao aspecto cultural é um facto, tanto que é o próprio Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (1996) que afirma que um dos principais argumentos que impedem a sua existência no 1º Ciclo do Ensino Básico são os problemas de natureza cultural.

Efectivamente, quer-me parecer que a realidade da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico no nosso país reflecte as características da cultura ocidental, que foi marcada indelevelmente pelo predomínio secular da formação dita intelectual sobre a corporal, onde vingou o ideário dualista-platónico e cartesiano (Bahia de Sousa, 1996, citando Le Boulch, 1971). Este aspecto conduz-nos para a discussão das concepções filosóficas da Educação Física.

1.3.2 – O dualismo cartesiano

As concepções filosóficas que a Educação Física teve ao longo dos tempos condicionaram de forma preponderante a forma como a entendemos hoje. Infelizmente estas conduziram a uma perspectiva errada dos fundamentos, finalidades e objectivos desta área enquanto disciplina ao serviço da pedagogia e que foi separada e menosprezada no seio da nossa cultura educativa.

Acreditou-se, de forma passiva, segundo Rocha (1996 a), que era possível atingir as finalidades e objectivos educativos sem o contributo da Educação Física, conferindo-se excessiva importância ao desenvolvimento cognitivo. Esta atitude, influenciada por atitudes dualistas, considerava que as aquisições cognitivas são independentes das acções práticas e separadas das emoções.

Por sua vez, Brás (1990) afirma que a escola tradicional tem pecado por ter valorizado excessivamente a parte intelectual e repudiado o corpo das suas intenções educativas, sendo o corpo “visto como um empecilho que deve ser silenciado.” (Brás, 1990, p. 13). O mesmo autor refere ainda que “Esta forma aberrante de encarar a educação leva a que a prática pedagógica assente numa lógica que injecta os conteúdos programáticos a partir da importância que lhes atribui e que perspectiva o desenvolvimento da criança como se de uma manta de retalhos se tratasse.” (Brás, 1990, p. 13).

Bento (2000) considera que é urgente valorizar a formação corporal, principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, e que esta urgência “Casa-se com a urgência de dar voz activa e desagrar o corpo que a escola não raras vezes, pretende apagar, submeter, humilhar e destruir, envergonhar e anular; de avivar a consciência de que o corpo é o suporte e o fulcro da vida e da existência, nossa primeira e última companhia; de que a história do homem é a da relação com o seu corpo e deste com as coisas.” (Bento, 2000, p. 10)

O dualismo cartesiano, apesar de estar completamente banido das concepções educativas, vigora ainda no “sistema educativo” de muitas escolas, muito por força do legado de erros cometidos durante muitos anos. A herança que permaneceu foi o facto de que a cultura física não faz parte da cultura geral do cidadão português. (Bahia de Sousa, 1996).

Parece ser esta a concepção de educação adoptada pela nossa sociedade e mais grave ainda, parece ser esta a posição tomada pelo sistema educativo, apesar de peremptoriamente negada por todos.

1.3.3 - A hierarquia das áreas curriculares

Para Belbenoit (1974) existe uma hierarquia nas disciplinas e actividades educativas, onde tradição intelectualista alinhou as disciplinas segundo o seu grau de abstracção, no cimo pontificam as matemáticas, em baixo vegetam a Educação Física e os trabalhos manuais, ocupando as artes o lugar logo acima.

A ideia que predomina, mesmo de forma inconsciente, em relação às áreas curriculares ministradas nas escolas do 1º ciclo é que existe efectivamente uma hierarquização dessas mesmas áreas, o que leva Bahia de Sousa (1996) a afirmar que os conhecimentos transmitidos pela escola são distribuídos segundo uma escala académica de prestígio. Para Neto (1997), as prioridades curriculares que existem nas escolas parecem constituir um óbice à implementação da Educação Física e Botelho Gomes (1992) afirma que a formação motora tem sido vista como acessória quando comparada com outros domínios do desenvolvimento da criança.

Assim, no sentido, não da oposição mas da complementaridade, deveria existir a organização das áreas ao contrário da hierarquização. No entanto continua a persistir o erro de considerar estas como parcelas hierarquizadas que apenas desenvolvem parte das facetas da personalidade, tendo como consequência uma educação virada para as questões do intelecto e outra, menos valorizada, para as questões do físico.

Outra das razões apontada como responsável pelo desinvestimento da Educação Física enquanto área com objectivos próprios foi a visão conceptual da Educação Física enquanto meio de aprendizagem e promoção das várias modalidades desportivas, onde pontificava o estigma da selecção e especialização precoce, em tudo contrários aos ideais educativos, desvirtuando assim o valor que esta área encerra. A escola era assim incitada à promoção do desporto, visando a detecção precoce que permitiria apurar, já na infância, a futura elite que alimentaria o espectáculo desportivo, selecção precoce essa que especializava prematuramente os seleccionados e abandonava os outros à sua triste sorte (Belbenoit, 1974).

Esta visão redutora da Educação Física levou a uma desvalorização dos seus conteúdos, bem como ao seu abandono gradual. Para Rocha (1996a), citando Arnold (1988), a generalização que as actividades desportivas não constituem matéria de ensino e a pressão do mundo do desporto, que espera que a escola lhe forneça desportistas altamente motivados, competentes e especializados em determinados desportos, foram aspectos que contribuíram para que a comunidade educativa, na sua maior parte, não reconhecesse o significado e a importância da Educação Física na educação e formação de crianças e jovens em idade escolar.

Esta hierarquização toma contornos paradoxais quando atendemos, por um lado, ao facto de que à Educação Física é atribuída grande importância e relevância pelas políticas educativas, quando os professores a assumem como indispensável para os seus alunos, quando pais e opinião pública, de um modo geral, reconhecem-na como meio de proporcionar o bem estar e satisfação dos seus

filhos (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 1996), e por outro lado, apesar de valorizada por todos, não a vemos materializada no plano real e concreto na educação dos nossos alunos.

1.3.4 - Os pais e encarregados de educação

Os pais e encarregados de educação podem desempenhar um papel muito importante na questão da importância e na existência da Educação Física nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e consequentemente na aquisição de hábitos benéficos, uma vez que a família tem uma grande influência nos comportamentos dos filhos e que estes aprendem com os pais os bons e os maus comportamentos. Para Carvalho (2000), os pais são um referencial de grande importância, uma vez que podem influenciar as crianças a adquirir padrões de vida sedentários ou activos.

Parece que o interesse dos pais nas actividades físicas dos filhos revela-se importante, visto que por um lado pode promover e estimular o interesse das crianças pelas actividades físicas e por outro lado pode revelar-se como uma forma catalizadora da promoção da Educação Física na escola, uma vez que esta área sendo exigida pelos pais, leva a que os professores sintam a necessidade de investir nesta área específica.

Torna-se importante que os pais se envolvam na escola e nomeadamente nesta área, porque quanto maior for o envolvimento, mais favorável será a sua atitude à própria disciplina, bem como à participação dos seus filhos, o que conduz à valorização da área (Diniz, Mira, Carvalho, Onofre e Carreiro da Costa, 1999). Ainda segundo os mesmos autores, citando Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho e Onofre, (1998) e Diniz, (1997), é de esperar que os pais e encarregados de educação, por controlarem um meio de socialização privilegiado dos alunos, exerçam sobre eles uma influência que condiciona a sua percepção e, consequentemente, a sua participação e interesse na actividade curricular de Educação Física.

Para Corbin e Pangrazi (2003), crianças e jovens que tenham pais e familiares activos, que pratiquem actividades físicas em conjunto e de forma regular, têm mais possibilidades de se tornarem adultos também activos do que aqueles que não têm pais e familiares activos. As crianças e os jovens podem desenvolver hábitos de actividade física regular, no entanto, podem também aprender a ser inactivos se não lhes forem dadas oportunidades para serem activos na infância e juventude. Diniz et al. (1999) corroboram esta ideia, considerando que o contexto familiar tem uma reconhecida importância na influência sobre os alunos acerca das atitudes face à disciplina de Educação Física e à própria escola.

Das opiniões apresentadas posso concluir que os filhos, cujos pais valorizam a actividade física, à partida, têm maiores probabilidades de também eles a valorizarem, aliás, penso que o mesmo se passa ao nível das outras áreas disciplinares, ou seja, pais que têm representações e expectativas positivas acerca de uma determinada área curricular, à partida terão filhos que também a valorizam.

Mas a realidade parece ser bem diferente no seio das áreas curriculares, ou das coisas que se aprendem na escola, parece que a actividade física pode ficar para depois, porque existem coisas mais importantes para aprender.

Com efeito, Bahia de Sousa (1996) refere que para os pais é claro que os principais objectivos da escola são aprender a ler, contar e escrever, numa linha conceptual que põe acento tónico e mesmo exclusividade na aprendizagem das disciplinas ditas académicas.

Para Cruz (1992) e Bahia de Sousa (1996) alguns pais têm da Educação Física uma representação da actividade praticada nas escolas do ensino preparatório ou secundário, pois nunca a tiveram no ensino primário e tendo em atenção que são as mães que fazem, maioritariamente, a relação família-escola, e que a estas foi culturalmente distanciada a abordagem à Educação Física, é natural que não a considerem importante.

A realidade é bem clara e comprovada através de estudos com o devido rigor científico, para Carreiro da Costa, Diniz e Onofre (1998) e Carvalho (2000), os pais e encarregados de educação encontram-se, na sua maioria, afastados das actividades físicas. Por outro lado, apesar de uma maioria defender a importância da Educação Física, Diniz et al. (1999), a realidade é que para estes existem coisas mais importantes para aprender na escola.

Posso concluir que, de uma forma geral, apesar de se conhecer e reconhecer as vantagens da actividade física, a população portuguesa não valoriza a Educação Física. Parece que, como afirmam Cruz (1992) e Bahia de Sousa (1996), os pais não se preocupam em saber se os filhos têm Educação Física na escola, se aprendem ou não habilidades motoras, se desenvolvem ou não capacidades físicas, preocupando-se apenas em saber se os seus filhos aprendem a ler, escrever e contar.

1.3.5 - A posição e o papel da política educativa

No que diz respeito à realidade da Educação Física no nosso país, considero que a política educativa desempenhou um papel preponderante, sendo-o, no entanto, no melhor e no pior.

Costumamos dizer que no melhor pano cai a nódoa. Em relação aos aspectos positivos, julgo que a política educativa desempenhou um papel fundamental, por um lado ao consagrar na lei a obrigatoriedade da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico e por outro em fundamentar devidamente a pertinência dessa área ao pedir pareceres a individualidades com credibilidade científica na área para a construção dos documentos oficiais. Os aspectos negativos aconteceram quando a política educativa não levou em conta a opinião dos que vivem a realidade nas escolas, nomeadamente se a sua formação permitia abordar esta área específica dentro dos parâmetros estabelecidos oficialmente. Creio que seria fundamental ter em conta os estudos e respectivas conclusões realizados com estes profissionais no terreno e procurar soluções mais coerentes com a realidade. Outro aspecto negativo foi a irresponsabilidade que a política educativa demonstrou

quando não procurou saber se o currículo estava a ser cumprido na íntegra nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do país. Resta saber se esta mesma política educativa é conhecedora da realidade e deste modo está conivente com a situação, adiando permanentemente a procura de uma solução concreta e eficaz, ou se por outro lado é desconhecedora da realidade, o que só problematiza mais a situação, porque a realidade está à vista, no terreno, nas escolas, nos estudos realizados, etc. e, neste caso, o pior cego é aquele que não quer ver.

A realidade é que em muitas zonas do país a situação é considerada quase unanimemente como deficiente e paupérrima e, na opinião menos optimista, é considerada nula (Cruz, 1992). Devido à importância que detém, a sua existência não pode estar dependente de maior ou menor sensibilidade de um ministro ou secretário de estado da educação (Neves, 1997), e existindo, não pode depender da maior ou menor sensibilidade dos responsáveis escolares ou das autarquias, (Neves 2003), deve-se sim estabelecer uma coerência nacional neste âmbito de forma a garantir que todas as crianças possam beneficiar dos efeitos da Educação Física neste nível de ensino.

Esta situação de baldio pedagógico (Neves 1997), onde todos parecem poder intervir, não pode nem deve existir quando a responsabilidade da efectivação desta área nas escolas é do Ministério da Educação, (Neves (1997). Ainda segundo o mesmo autor, o que acontece é que, dada a inércia do Ministério da Educação, algumas entidades reconhecem esta área com potencial e chamam a si a organização da mesma, com isso prosseguindo os objectivos que querem atingir e não propriamente com os objectivos deste ciclo de ensino, concluindo assim que a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico está e continua a ser usada para atingir determinadas finalidades que não aquelas que foram institucionalizadas.

Assim e segundo Neves (1997), para a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, tem de ser assumida uma política nacional que promova a inclusão da Educação Física nos currículos reais das escolas dos 1º ciclo e que não passe apenas do papel ou das intenções.

Parece-me coerente afirmar que à política educativa cabe uma grande fatia da responsabilidade da situação em que se encontra a Educação Física no 1º ciclo:

- em primeiro lugar porque esta comprometeu-se socialmente com a oferta da Educação Física a cada aluno, a cada escola, ao preconizar a Reforma e um projecto curricular, aprovados pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 1996) e não forneceu as condições para que esse trabalho fosse realizado nas escolas;
- em segundo lugar porque não fez cumprir aquilo que estabeleceu sob a forma de lei;
- em terceiro lugar porque não verificou se a Educação Física era prática real nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- em quarto lugar porque a sua inércia deu azo a que se usasse a Educação Física para fins menos adequados.

Compreendo que as razões que tenham levado a esta situação possam ser de várias ordens, no entanto julgo que nenhuma justifica a inércia verificada. Se a situação real é um beco sem saída, penso que é fundamental que se admitam alguns erros que possam ter sido cometidos e que se procure novas soluções para esta situação que se arrasta há demasiado tempo. Em última análise a garantia da prática de Educação Física em todas as escolas depende da vontade política (Coordenadora Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física – CNAPEF, 2002), que, para Cruz (1992), é a grande responsável pelo falhanço da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A sociedade portuguesa convive a paredes-meias com um défice cultural no que diz respeito às actividades físicas, embora todos aceitem que ela é importante, poucos são os que o demonstram.

Creio que é fundamental, para bem da nossa sociedade, mudar o actual estado desta situação particular. Para Botelho Gomes (1992) parece que o português, no seu íntimo, não considera a cultura física como uma parcela da cultura geral, remetendo-a para um plano secundário, arrastando assim, também para plano secundário todas as virtudes desta mesma cultura.

Para Rocha (1996a, p. 46) é preciso “revalorizar o papel da escola e do que lá se aprende e ensina, particularmente no que diz respeito à Educação Física. Pode ser um primeiro passo para que os professores e alunos recuperem a confiança, dêem importância ao que realizam e aceitem melhor o esforço que fazem. Provavelmente será este o primeiro valor com que temos que nos preocupar.”

Brás (1996) faz uma caricatura da situação da Educação Física que materializa muito bem o estado em que esta se encontra no seio da nossa cultura e no seio das áreas curriculares do nosso sistema de ensino e que merece alguma reflexão.

“... apenas conseguem ver o professor de Educação Física como um operário de fato macaco (o dito fato de treino) atarefado no seu papel marginal de “bate-chapas” do sistema de ensino, como se o nível da sua intervenção se circunscrevesse a tratar da forma (carcaça), ficando os conteúdos (formação intelectual) para os professores do colarinho branco. Esta posição dicotómica, preconceituosa, baseada no pressuposto de uma falsa e ridícula diferenciação, tem por consequência desvalorizar o contributo da Educação Física para a formação da pessoa e banalizar também a importância da formação científica e pedagógica dos professores nesta área de conhecimento.” (Brás, 1996, p. 47).

2 - O PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1- Caracterização Do Professor Do 1º Ciclo Do Ensino Básico

Quando falámos ou evocamos recordações relacionadas com a nossa vivência na escola, quase que de imediato verificamos que é comum o facto de todos nos lembrarmos da nossa escola primária e mais especificamente dos nossos professores. Quase que à vez contamos as nossas peripécias, tendo sempre como pano de fundo as características físicas e psicológicas da nossa professora primária e essa caracterização é geralmente um misto de nostalgia e um sentimento de orgulho por aquele de quem falamos ter sido "a nossa professora".

De uma forma geral, a professora primária, apesar de ser em termos temporais aquela que estará sempre mais afastada, é aquela de quem guardámos mais recordações e aquela que evocamos com mais sentimento.

O professor do 1º ciclo é um marco efectivo no processo e no percurso educativo das crianças. É ele quem, em regra, permanece mais tempo junto da criança, numa fase em que esta está apta e ávida por absorver toda a informação e afirmar-se nas suas explorações e descobertas (Guedelha e Sarmento 2000).

Todos reconhecem a importância dos professores do 1º ciclo, e todos o investem da maior importância e responsabilidade pelo papel que desempenham com as crianças mas, com as condições precárias que têm para desenvolver o seu trabalho, que muita gente desconhece, e com o estatuto que detêm no mundo do ensino, estes professores vêm-se a braços com uma grande responsabilidade, fracos recursos e pouco prestígio profissional. No entanto, quando existe algum problema no percurso escolar do aluno, é comum responsabilizar as bases iniciais, pois seria no 1º ciclo que os alunos deveriam ter adquirido as bases para as aprendizagens posteriores, deveria ser no 1º ciclo que os alunos teriam de adquirir hábitos e rotinas de estudo, seria no 1º ciclo que os alunos teriam de ser disciplinados e ter sido inculcados hábitos adequados à vida na escola, etc. Quando isto não acontece a culpa é geralmente atribuída ao professor do 1º ciclo.

Toda a evolução histórica desta instituição resulta hoje numa área de leccionação pouco prestigiada, onde se dá pouco valor ao trabalho que o professor realiza e sobre quem se deposita a tarefa de iniciar as crianças naquilo que será a base de todas as aprendizagens futuras.

2.1.1 - A evolução do estatuto

O professor do ensino básico é hoje, segundo Jordán (1995), visto como um técnico com uma formação média, escassa no plano científico e cultural, e que se dedica à transmissão rotineira de conhecimento simples. Esta caracterização simplista do papel do professor do 1º ciclo resulta em

grande parte do desenvolvimento histórico em que esteve envolvida esta área de ensino em Portugal.

Foram várias as mudanças que esta classe profissional sofreu dentro de um contexto histórico e político que definiu o estatuto que hoje detém.

No contexto governativo de Salazar, foram criados os conhecidos regentes de ensino (Carreiro da Costa e Rocha, 1998, citando Nóvoa, 1987 e Teodoro, 1974), que para iniciarem os primeiros estudos às crianças do ensino elementar, mais não precisavam de ser senão intelectual e moralmente idóneos, facto que deveria ser atestado pelo padre ou por alguma autoridade local. A estes não era exigida qualquer habilitação e posteriormente vieram a ser verificados vários abusos, tendo inclusive um pretendente a regente ter declarado não saber escrever quando lhe foi solicitado que assinasse o auto de posse (Carvalho, 1985). Assim, por decreto de 28 de Agosto de 1935, passou-se a exigir um exame de aptidão aos candidatos a regentes, no entanto para se poderem candidatar era preciso apenas saber ler, escrever e contar, pois o exame consistia de uma prova escrita de português, uma de aritmética, o restante exigível para o ensino primário e finalmente de uma prova oral. (Carvalho, 1985).

Para Rocha (1992b), a criação dos regentes escolares marcou o início da desvalorização sem paralelo dos professores portugueses, o que contribuiu decisivamente para a diminuição do seu estatuto, imagem e credibilidade. Refere ainda que a história do professor do 1º ciclo está repleta de dissabores, de desrespeitos e de imposições, quase sempre dependentes de decisões políticas, que pareceram não favorecer a imagem social desta profissão. Um exemplo concreto desta desvalorização foi a afirmação do deputado Teixeira de Abreu, em 1938, quando opinou que convinha que os professores primários não soubessem muito, isto porque realizar o ensino primário por agentes altamente intelectualizados tinha inconvenientes gravíssimos (Carvalho, 1985). Esta opinião segue a mesma linha de pensamento de Ferreira Deusdado, 51 anos antes, em 1887, quando afirmou que o professor primário era recrutado entre indivíduos intelectualmente incapazes de seguir qualquer carreira académica e ao magistério primário estavam destinados, em geral, aqueles que por "estreiteza de entendimento não conseguiam aprovação para a vida eclesiástica" (Carvalho, 1985, p. 623).

Em 1974, apesar de se ter recuperado os cursos de formação de professores, definiu-se que para exercer a função de docente pouco mais era necessário do que dom, arte e dedicação, o que na opinião de Rocha (1992b), foi mais uma forma de desvalorizar a profissão docente.

Nos anos cinquenta dá-se uma enorme procura de escolarização e verifica-se um grande aumento de crianças na escola o que conduz à saturação do modelo escolar existente e onde se questiona o papel que o professor desempenha. Segundo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997), com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória viveu-se em Portugal nas décadas de 60, 70 e 80 um período de grande carência de professores, dando-se um recrutamento e formação intensivos, o que se repercutiu na qualidade de formação dos professores e conseqüentemente no

estatuto desta profissão, principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se vê essa formação como básica e menos prestigiada em relação aos outros níveis de docência.

Penso ser legítimo afirmar que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estão duplamente desfavorecidos, porque, por um lado fazem parte de um grupo profissional já por si desvalorizado socialmente, e por outro porque dentro da hierarquia de prestígio desse mesmo grupo profissional, ocupam aquele que parece ser considerado o nível mais baixo.

O professor no início do século passado tinha um grande prestígio, pois era detentor de um saber que não era acessível a todos e por outro lado era ele aquele que poderia transmitir esse saber, o que lhe conferia autoridade e estatuto no seio da nossa sociedade. Mais tarde, e por razões de uma nova concepção política, que considerava os professores “como simples correias de transmissão do sistema” (Carreiro da Costa e Rocha, 1998, p. 28), deu-se uma grande desvalorização e perda de prestígio, quando a estes não eram exigidas habilitações condignas com seu estatuto e importância e por outro lado o baixo valor da remuneração levou a que aqueles que tinham uma formação coerente com o papel que desempenhavam, a abandonar o ensino ficando este nas mãos de pessoas pouco habilitadas para esta função. Assim, este nível de ensino ficou associado a uma fraca formação e baixo vencimento.

No início do século XX o professor era detentor do saber, ou segundo Sousa (2000a), citando o preâmbulo da reforma da instrução primária e normal de 29 de Março de 1911, na escola primária “... é lá que verdadeiramente se há de formar a alma da pátria republicana” (Sousa, 2000a, p. 81). E, para tal, contava-se com a colaboração imprescindível do professor primário, que “era o grande obreiro da civilização” e “o árbitro dos destinos moraes da pátria...”. Sousa (2000a, p. 81).

Hoje, numa sociedade de comunicação, já não é possível possuir o conhecimento, já não é possível saber quase tudo, hoje o professor tem de concorrer com outros meios de informação e formação que os alunos têm à sua disposição. Assim, estes professores chegam ao século XXI com um estatuto socialmente desvalorizado, em que ser professor do ensino primário, “é desempenhar um papel pouco valorizado socialmente, com reduzidas possibilidades de dedicação exclusiva à sua profissão e com poucas hipóteses de evolução na carreira” (Rocha, 1992b, p. 142).

Para Carreiro da Costa e Rocha (1998), citando Benavente (1990) tudo indica que esta evolução histórica, comandada por uma política de controlo e desvalorização do estatuto dos professores levou a que esta carreira fosse abandonada pelos homens, o que conduziu a uma progressiva feminização do corpo docente neste nível de ensino.

2.1.2 - Feminização do corpo docente

Ao que parece a feminização do corpo docente não é característica actual do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois Carvalho (1985) verificou que no ano lectivo de 1925-1926 o número de professoras primárias era o dobro dos professores nas escolas oficiais e nas escolas móveis era quase o triplo.

Segundo Carreiro da Costa e Rocha (1998), a partir dos anos 40 os níveis de escolaridade mais baixos foram sendo progressivamente ocupados por mulheres. As razões para que tal acontecesse foram vários, desde a baixa remuneração até ao facto de esta ser uma ocupação de meio tempo, uma vez que as escolas funcionavam preferencialmente em regime duplo. Carreiro da Costa e Rocha (1998), citando vários autores, apontam outras razões que contribuíram para a feminização, tais como a assunção de que o trabalho com crianças pequenas era especialmente vocacionado para as mulheres (Benavente, 1990).

Rocha (1992) apresenta um gráfico da evolução dos professores, por sexo, desde 1900 até 1980, onde se pode verificar que em 1900 a percentagem de professores do sexo masculino era de pouco mais de 60% e a percentagem de professores do sexo feminino era de pouco menos de 40%. Estes resultados sofreram uma evolução mais ou menos constante e em 1980 podemos verificar que o corpo docente masculino regrediu para pouco menos de 10% e o corpo docente feminino evoluiu para pouco mais de 90%. Ainda segundo o mesmo autor em 1985 as professoras representavam 92.1% do corpo docente nas escolas primárias.

Hoje podemos comprovar que existe uma efectiva feminização do corpo docente nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta constatação é fácil de inferir através da caracterização de vários estudos realizados em Portugal.

A título ilustrativo posso referenciar os estudos de Cruz (1992), que caracterizou o corpo docente do 1º Ciclo do Ensino Básico do município de Oeiras, onde a quase totalidade (95%) é do sexo feminino; o estudo de Bahia de Sousa (1996) em que a população de estudo foram professores da área de influência da CEFOP da Universidade do Minho, onde 48 dos inscritos apenas 2 eram do sexo masculino; o estudo de Carreiro da Costa, et al. (1998) nos Açores, onde verificou que a maioria dos professores (92,6%) são do sexo feminino; o estudo de Carreiro da Costa e Rocha (1998) revela que das 25 escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, dos 128 professores participantes 93,7% são do sexo feminino; o estudo de Diniz et al. (1999) que refere que dos 188 professores do 4º ano do 1º ciclo do concelho de Lisboa 92,1 % são do sexo feminino; no estudo de Mira e Rosado (2000) verifica-se que no concelho de Beja, dos 106 professores que constituem a amostra, 91.5 % dos professores são do sexo feminino; no estudo de Guedelha e Sarmento (2000) registou-se que dos 192 professores do 1º ciclo do concelho de Alcobaça, 97% eram do sexo feminino.

Julgo pertinente ainda referir o estudo de Neves (2000) com os alunos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro onde 91% são do sexo feminino e Neves, (2001) num estudo onde a amostra é retirada do 2º ano do curso de licenciatura em ensino básico nos anos lectivos de 1999/2000 e 2000/2001, onde 89,4% dos alunos são do sexo feminino.

Perante estes dados, posso concluir que, dentro do espaço temporal em que apresento os estudos, a chamada feminização do corpo docente do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal Continental e Região Autónoma dos Açores é realmente efectiva, podendo arriscar que se trata quase de uma exclusividade, uma vez que a quase totalidade dos resultados apontam para valores superiores a 90% inclusive nos estudos realizados à formação inicial. Em relação à Região Autónoma da Madeira, não possuo dados referentes ao género do corpo docente. Posso no entanto afirmar que em relação à formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ministrada na Universidade da Madeira, os alunos que terminaram o curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em 2000, 2001 e 2002, dos 100 alunos inscrito apenas 2 eram do sexo masculino, o que vem confirmar os dados obtidos anteriormente e revela a tendência de continuar o 1º Ciclo do Ensino Básico a ser da responsabilidade de uma docência quase exclusivamente feminina.

No entanto, julgo que começa a existir uma maior afluência de professores do sexo masculino na docência do 1º Ciclo do Ensino Básico, oriundos dos cursos ministrados nas Escolas Superiores de Educação, nas variantes que habilitam também à docência no 2º Ciclo do Ensino Básico. Na realidade, o que se assiste é que dado o excesso de professores com habilitação para a docência no 2º Ciclo do Ensino Básico, estes só encontram colocação no 1º Ciclo do Ensino Básico, o que eventualmente pode fazer com que existam já mais professores do sexo masculino. No entanto, se considerarmos apenas os professores sem variante e nas actuais licenciaturas exclusivamente destinadas para o 1º ciclo, verificamos que a maioria continua a ser do sexo feminino.

2.1.3 - O perfil do professor

Como pude constatar anteriormente, o corpo docente no território Português é constituído, na sua maioria, por docentes do sexo feminino, estimando pelos estudos apresentados, que tem um valor acima dos 90% na sua constituição.

Outra fonte que me permite realizar uma caracterização destes professores é o estudo realizado pela Universidade Lusófona (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2000), que remeteu um inquérito a nível nacional, com a excepção das Regiões Autónomas da Madeira e Açores.

Este inquérito foi enviado a 27.949 professores de 8.683 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal Continental. Julgo que é pertinente referir que os resultados deste inquérito não se podem generalizar ao território onde se aplica visto que dos 27.949 inquéritos enviados só foram devolvidos 9.220, ou seja cerca de 33%, que no entanto podem revelar índices pertinentes.

O estudo destes inquéritos permitiu aferir que cerca de metade do corpo docente tem mais de 20 anos de serviço e entre 41 a 50 anos de idade. Cerca de 5% dos professores estão em final de carreira com mais de 30 anos de serviço e por outro lado 15,5% estão em início com menos de 5 anos de serviço e menos de 30 anos de idade.

Outro aspecto que caracteriza os professores e que implica a política de colocações é a relação existente entre os anos de serviço e a proximidade da residência ao local de trabalho, onde se confirma que os professores com mais anos de serviço estão mais perto da sua residência.

No que diz respeito à formação inicial, verificou-se que, como era de esperar, dado as idades dos docentes, em 75% dos casos esta foi realizada nas escolas do magistério primário. Assim, 31,4% dos professores terminaram a sua formação inicial há mais de 25 anos, cerca de metade terminou depois de 1974 e cerca de 20,9% realizaram a sua formação nos moldes ditados pela reforma de 1989.

Em relação às escolas onde leccionam, concluiu-se que mais de metade lecciona dois ou mais níveis de ensino na mesma turma. Existem 46 professores que leccionam turmas com um só aluno e 17,1% leccionam turmas consideradas pequenas, 34,2% leccionam turmas que se integram na média europeia e 3,5% leccionam turmas consideradas grandes.

Estes dados vêm confirmar em certa medida, com maior ou menor oscilação, o que alguns autores vêm afirmando em relação à caracterização do corpo docente e às consequências dessas características na sua prática lectiva, mais especificamente no que diz respeito ao género, idade e origem de formação dos professores. Por consequência temos um corpo docente pouco jovem e feminino que justifica os estereótipos profissionais relacionados com as resistências à inovação e à dificuldade da introdução da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Existe ainda uma política de colocações desajustada que não permite a fixação dos professores, ficando estes muitos anos com as malas às costas de um lado para o outro sem a devida estabilidade que uma vida pessoal e profissional, principalmente neste nível de ensino, requerem. Assiste-se ainda em muitas escolas à existência de vários níveis de ensino dentro da mesma turma e por vezes com turmas grandes, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor.

Com estes condicionalismos que se vão acumulando ao longo do tempo, chega-se aos dias de hoje com estas condições precárias de trabalho, pedindo ou mesmo exigindo aos docentes que desempenhem tarefas que estão fora do âmbito das suas funções e em relação às quais a escola não se mostra capaz de dar resposta. A esta incapacidade Lousada (2001), citando Schwab, Jackson & Schuler (1986), afirma que os professores são os primeiros a serem criticados por toda a comunidade educativa que os responsabiliza pelos fracassos da educação.

Creio que este problema de credibilidade e de estatuto do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é fruto de um contexto histórico e político particulares e de um passado não muito abonatório em termos de prestígio social e remuneratório que resulta num sem número de falta de condições de trabalho, de deficiências de formação, de falhas na política educativa desde as colocações até ao apoio prestado, das exigências que hoje se fazem à escola, etc. Penso que, apesar de todos estes condicionalismos a que o professor está sujeito, é fundamental reflectir também sobre o outro lado da moeda, ou seja, a responsabilidade que o professor detém na atribuição do seu próprio estatuto.

2.1.4 - A responsabilidade do professor

O professor é também de certa forma responsável pela credibilidade e estatuto que detém, Proença (1998) põe o dedo na ferida e afirma que o professor tem de saber fazer uma leitura da realidade, deve olhar um pouco para si mesmo e tentar perceber que as causas deste descrédito também podem ser consequência do seu próprio comportamento e da sua formação, e até mesmo enquanto cidadão, que requer comportamentos adequados ao seu estatuto.

Já vem sendo tempo de lançar um olhar crítico sobre nós mesmos e buscar também no nosso comportamento enquanto professores, as causas do actual estatuto profissional. Muitas vezes os professores, a coberto de um contexto histórico desfavorável, podem ter atitudes que desprestigiam o papel que desempenham, as quais podem começar inclusive pela candidatura à formação inicial.

Para a candidatura ao curso de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico não existe nenhum critério que apure se o candidato reúne um determinado perfil para o desempenho desta função para este nível de ensino, o que parece ser uma questão importante, pois para Belbenoit (1974) é fundamental ter a certeza das disposições dos candidatos para o ensino nesta faixa etária e estas aptidões deveriam ser apuradas num estágio tão precoce quanto possível.

Guedelha e Sarmiento (2000) interrogam-se sobre o que é preciso para ser professor e afirmam "que não basta ter um curso, uma especialização, é necessário haver uma sensibilidade, uma disponibilidade e uma entrega diferente das outras profissões" (Guedelha e Sarmiento, 2000, p. 41), o que não acontecendo pode levar a que se formem profissionais desenquadrados da realidade desse nível de ensino. Assim, a falta de credibilidade e desajustamento do professor pode iniciar-se na escolha da carreira de forma despreocupada, sem uma reflexão ponderada sobre o que é ser professor.

Acredito que uma maior exigência ao nível de acesso aos cursos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde exista uma maior preocupação em seleccionar candidatos através de critérios sérios e credíveis, pode conduzir a que este tipo de formação não seja mais uma eventual segunda escolha, mas uma área de formação com credibilidade e estatuto de formação prestigiante.

Penso que o contexto actual, no que diz respeito à formação de professores deste nível de ensino, é o ideal para se iniciar uma transformação, pois o excesso de professores que existe no mercado de trabalho leva a que possa existir uma escolha mais criteriosa dos candidatos, uma vez que já ultrapassamos a fase do recrutamento e formação de professores para colmatar lacunas resultantes da falta de profissionais, o que para Alarcão et al. (1997) representa a passagem do ciclo quantitativo para um ciclo onde a prioridade se centra sobretudo nos aspectos qualitativos.

Julgo ser adequado, quando se estão a fechar os cursos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (como é o caso da Universidade da Madeira) parar e reflectir, não apenas nas reestruturações dos cursos de forma a adequar a formação às novas realidades, mas também no

recrutamento de professores para formação de modo a que seja finalmente restituído o prestígio que estes professores e este nível de ensino já provaram merecer.

Outro ponto que merece alguma reflexão e que de certa forma caracteriza este professor em termos profissionais é a forma como está institucionalizado o reconhecimento do docente em termos profissionais. Proença (1998), no que diz respeito à dignificação e reconhecimento dos professores, questiona que valor, reconhecimento, respeito e dignidade pode ter uma profissão que acolhe em igualdade de circunstâncias profissionais com diferentes níveis de formação, concepções, capacidades e competências e que oferece iguais possibilidades de progressão e de remuneração quando existem diferenças abismais entre o que cada um produz. O mesmo autor refere-se a dois tipos de professores que caracterizam o corpo docente das nossas escolas:

- aqueles que dão valor ao que fazem, que entendem a função docente como a mais nobre das profissões e que actuam com intenção pedagógica devidamente fundamentada e em função do aluno;
- aqueles que olham para a função docente com oportunismo, esperando pela remuneração no final do mês, que não actuam com a dedicação que os alunos, a instituição escola e toda a comunidade educativa merecem.

Hoje, o professor e a escola perderam grande parte da preeminência que tinham na educação e encontram-se agora confrontados com novas tarefas. (UNESCO, 1996), e assiste-se a uma grande alteração do ritmo de vida da sociedade. O saber que o professor detinha no passado, que o rotulava de detentor do conhecimento, já não se aplica no presente. Hoje o professor detém um papel que implica muito de si para poder acompanhar as alterações sociais que vão acontecendo.

O professor, ao contrário do que muitos pensam, não trabalha só na escola com os seus alunos, tem de acompanhar a evolução que existe na sociedade sob pena de perder-se no ensinar a ler, escrever e contar, hoje manifestamente insuficiente numa sociedade que exige mais, melhor e mais rápido.

Posso concluir que o professor pode caracterizar-se por variados aspectos e que cada um contribui de forma decisiva para aquilo que ele representa profissionalmente. As novas funções que lhe são exigidas, as numerosas críticas que lhe são feitas, a desvalorização profissional a que tem sido sujeito, a constituição marcadamente feminina do seu corpo docente, as condições de trabalho que lhe são oferecidas, (Rocha, 1992b), as condições de acesso à formação, as concepções que têm sobre o que é ser professor, o modo como desempenham as suas funções, a importância que atribuem à educação e as consequências psicológicas e físicas do seu desempenho são factores a ter em conta quando pensamos na profissão de professor e nas suas características. Todos estes aspectos deveriam ser alvo de uma profunda reflexão para melhor conhecer o que é ser professor.

2.2- A Relação Do Professor Com A Educação Física

Ao que parece, as experiências que os professores têm nas actividades físicas, antes do seu ingresso no ensino, estão em grande medida relacionadas com as atitudes que desenvolvem perante a Educação Física como conteúdo integrante do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, segundo Diniz et al. (1999), citando Carvalho (1996), um dos argumentos que têm sido apontados como facilitadores da abordagem da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico é a possibilidade de estas actividades físicas realizadas pelos professores, durante a sua vida, serem prolongadas até o domínio profissional.

2.2.1 - Os estilos de vida

Atendendo às conclusões anteriores, considero pertinente verificar nos estudos realizados qual a atitude dos professores perante a actividade física.

Rocha (1998), no estudo que realizou, procurou saber o nível de adesão da actividade física e as suas consequências na prática lectiva. Os resultados deste estudo permitiram concluir que:

- 20% dos professores tiveram na sua juventude uma experiência positiva, regular e orientada de actividades físicas e que estes:
 - em primeiro lugar, tinham desenvolvido expectativas positivas e correctas sobre a Educação Física;
 - em segundo lugar que estas expectativas resultam numa valorização da Educação Física como área autónoma do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico;
 - em terceiro lugar, realizam regularmente Expressão e Educação Físico-Motora, proporcionando condições adequadas de aprendizagem e prática da globalidade das matérias incluídas no programa.

- 35% dos professores tiveram uma actividade irregular ou não valorizada de actividade física durante a infância e adolescência, e assim:
 - em primeiro lugar, não desenvolveram expectativas específicas em relação à Educação Física;
 - em segundo lugar, consideram a Educação Física como uma área periférica do currículo;
 - em terceiro lugar, não realizem regularmente Expressão e Educação Físico-Motora com os seus alunos e não lhes proporcionam condições adequadas de aprendizagem.

- 45% dos professores nunca teve ou desvaloriza a sua experiência em actividades físicas durante a infância e adolescência, e estes:

- em primeiro lugar, não desenvolvem quaisquer expectativas relacionadas com a Educação Física e a sua utilização no campo profissional;
- em segundo lugar, marginalizam a Educação Física enquanto área do currículo;
- em terceiro lugar, não conhecem finalidades, objectivos e efeitos da Educação Física e raramente ministram Expressão e Educação Físico-Motora e quando o fazem usam geralmente contextos desadequados e conteúdos desajustados.

Este estudo permite concluir que a adesão às actividades físicas e a sua valorização antes da formação inicial parece proporcionar ao professor uma atitude e valorização positiva no que diz respeito à área de Educação Física e, por outro lado, os docentes que nunca tinham tido Educação Física durante a sua escolaridade, na sua maioria, eram os que não realizavam Educação Física com os seus alunos.

Se atendermos aos estudos realizados que caracterizam a actividade física dos professores e futuros professores durante a sua vida, (Carreiro da Costa et al., 1998), e (Diniz et al. 1999), concluímos que uma percentagem elevada de professores não realizou qualquer tipo de actividade fora da escola, bem como não tiveram Educação Física durante toda a sua escolaridade, e também não tiveram nem mantêm uma ligação regular à actividade física.

Ou seja, uma grande parte dos professores e futuros professores, seja dentro ou fora da escola, revelam-se maioritariamente sedentários. Associando estas conclusões do estudo de Carreiro da Costa e Rocha (1998), verificamos que, dadas as características do estilo de vida dos professores, muitos destes não podem transportar essa mesma actividade para a sua prática profissional, porque pura e simplesmente não a tiveram nem a têm actualmente.

2.2.2 - O desempenho profissional

A prática de actividade física parece desempenhar um papel importante no que diz respeito à abordagem e leccionação dessa mesma área. Carreiro da Costa et al. (1998) e Neves (2000), citando Carvalho (1996) falam da sociabilização antecipatória que parece ser capaz de condicionar a forma como os futuros professores vão perceber a própria formação inicial. Assim, para Carreiro da Costa et al. (1998) é fundamental tomar medidas que promovam o aumento do envolvimento dos professores no que diz respeito às actividades físicas para que valorizem mais a área de Expressão e Educação Físico-Motora, pois parece que um maior envolvimento pessoal conduz a uma maior compreensão e conhecimento do valor da Educação Física para uma

educação que se quer global e harmoniosa, onde a Educação Física seja considerada de igual valor às áreas ditas nobres do currículo.

Para Neves (2000), o professor em formação é produto de um processo cumulativo, complexo e interdependente de saberes, experiências, práticas, atitudes e competências, sendo que um dos aspectos que condicionam a percepção da Educação Física é as próprias histórias de vida do professor. O mesmo autor cita ainda Pierón et al. (1996), que consideram que cada vez mais a formação de um professor começa antes do seu empenhamento num programa de formação.

Neves (2000) considera ainda que as experiências vividas enquanto alunos de Educação Física, por parte dos futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, podem constituir-se como referências marcantes das suas posteriores opções educativas na abordagem desta área.

A atribuição da importância às actividades físicas, para além de outros factores inerentes, parece estar ligado à importância que o professor atribui à disciplina de Educação Física na escola, sendo então fundamental promover a adesão a esta disciplina principalmente pelos professores e futuros professores. Moreira (1992) afirma que os argumentos geralmente apontados para justificar uma possível abstinência à Educação Física neste nível de ensino são a falta de formação e os poucos recursos à disposição do professor, mas que estes são uma pequena parte do problema. A questão essencial para este autor é a mudança de atitudes perante este problema, porque "enquanto a Educação Física não for uma necessidade sentida e assumida pelos professores, não há formação nem recursos que nos valham..." (Moreira, 1992, p. 59).

De facto a atitude que o professor demonstra perante esta área parece-me determinante, por um lado pode fazer com que os professores valorizem a área e por outro podem condicionar a atitude dos seus alunos perante esta actividade, Bahia de Sousa e Pereira (1992) referem que as crianças depressa se apercebem que o professor não valoriza a Educação Física. E como modelo que é, o professor corre o risco de deixar a mensagem, mesmo que oculta, que a Educação Física não é importante, podendo condicionar a percepção dos seus alunos, perpetuando assim o erro.

Se tivermos em conta as características da maioria dos docentes deste nível de ensino (que é composto maioritariamente por professoras, que a nossa cultura afastou das actividades físicas durante décadas e que tiveram uma formação insuficiente para abordar esta área), posso concluir que a maioria do nosso corpo docente das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico não se revê na prática de actividades físicas, o que corrobora a opinião de alguns autores que atribuem a responsabilidade da abstenção à Educação Física ao tipo de atitudes demonstrada relativamente a estas actividades, provocando não só a referida abstenção, mas também transmitindo, mesmo de forma inconsciente, aos seus alunos que as práticas físicas não são importantes, o que é um erro grosseiro que tem de ser afastado das nossas escolas.

2.2.3 - A presença da educação física na escola

Apesar da Educação Física ser uma área integrante do currículo, portanto obrigatória, parece que existem diferentes tomadas de posição face à sua abordagem por parte dos professores. Deste modo existem diferentes percepções da sua importância e diferentes atitudes perante a sua efectivação. O que se verifica é que existem professores que abordam esta área e outros que pura e simplesmente não a abordam e por paradoxal que possa parecer, existem professores que lhe atribuem muita importância, mas que no entanto não a materializam na prática.

O professor, gestor das áreas curriculares, atribui o tempo que considera correcto para cada área, mas o que acontece na realidade é que nas nossas escolas existem diferentes concepções da importância da Educação Física, o que leva a que alguns alunos tenham esta área e outros não e, apesar de todas as restrições que possa existir, o professor continua a ter responsabilidades na não efectivação da Educação Física. Esta questão conduz-nos à caracterização de diferentes tipos de professores, no que respeita à abordagem desta área.

Cruz (1992), identificou quatro grupos conceptuais de professores do 1º ciclo, no que diz respeito à leccionação de Educação Física, assim este autor diz que é possível encontrar na escola professores que:

- dão exclusividade pedagógica e didáctica ao domínio intelectual, afastando o domínio corporal, desviando assim a Educação Física do processo escolar curricular;
- colocam a prática como um fim em si mesmo, considerando que a prática e o jogo livre são suficientes para o desenvolvimento motor da criança, onde à Educação Física é atribuída a função de válvula de escape;
- reduzem a Educação Física à prática, à iniciação e recreação desportiva;
- dão significado à Educação Física de expressão, em que o corpo é o veículo de transmissão de sentimentos, de transposição de sensações, de expressão e reacção de estímulos do meio envolvente.

Outros dois factores que se afiguram capazes de influenciar a atitude que os professores demonstram perante a leccionação da Educação Física (no que diz respeito à sua importância e objectivos a atingir) parecem ser, para além dos já referidos, o factor tempo de docência e o factor formação. Alguns autores, através de estudos realizados, concluíram que estes dois factores podem estar associado à valorização, existência e concepções da Educação Física.

Bahia de Sousa (1996), num estudo efectuado junto de professores em formação e professores com experiência observou um progressivo abandono da preocupação na implementação da Educação Física ao longo da carreira profissional dos professores e justificam esta situação afirmando que "a

socialização ocupacional vai reduzindo gradualmente a atenção e a importância que os jovens professores dedicam a esta área curricular” (Bahia de Sousa e Pereira, 1992, citado por Bahia de Sousa, 1996, p. 50).

No entanto, Diniz et al. (1999) têm uma opinião contraditória quando afirmam que os professores que leccionam há mais tempo valorizam mais a Expressão e Educação Físico- Motora e os mais novos e com menos tempo de serviço tendem a valorizar menos.

Por seu lado, o relatório preliminar do questionário nacional às escolas do 1º ciclo (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2000), permitiu concluir que, de um ponto de vista estatístico, não existe qualquer relação entre o tempo de serviço na profissão e a leccionação da Educação Física, dizendo ainda que corrige a opinião generalizada que atribui aos professores com mais tempo na carreira uma menor realização desta área disciplinar.

Em relação à origem de formação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2000), parece que esta tem alguma influência na inclusão das práticas de Educação Física no currículo dos alunos, querendo isto dizer que os professores formados nas Escolas Superiores de Educação demonstram uma maior intervenção directa nas aulas de Educação Física.

Por sua vez Mira (s/d) concluiu que os professores mais novos e formados pelas Escolas Superiores de Educação e pelas Universidade são aqueles que atribuem maior importância ao desenvolvimento das capacidades motoras gerais, enquanto que os professores mais antigos formados pelo Magistério Primário, valorizam essencialmente a componente de lazer e recreação.

Bahia de Sousa (1992) verificou num estudo realizado que os professores atribuem uma grande importância à Educação Física, que, no entanto, não têm correspondência na prática docente, resultando, apesar da valorização, um absentismo na leccionação da área. Este aspecto merece atenção, uma vez que a maioria dos professores afirmam que a Expressão e Educação Físico-Motora é muito importante para o desenvolvimento global das crianças, inclusive nas escolas onde os professores referem não a abordar (Guedelha e Sarmento 2000). Parece um contra-senso, mas existe uma discrepância entre o que o professor diz e o que faz, ou seja, existe um desfasamento entre aquilo que acredita e aquilo que realmente pratica.

2.2.4 - A abstinência e as suas razões

“Resistindo à promessa há praticamente século e meio, a Educação Física parece ter conquistado hoje o lugar de nado-morto. A sua inexistência é algo tão evidente que se aceita de forma passiva, causando até admiração entre os educadores quando é denunciada a sua situação e a perda do seu contributo no desenvolvimento da criança.” (Brás, 1990, p. 13).

Parece ser um facto que a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico constitui um problema até os dias de hoje. Constatado isto, quando o mesmo autor afirma que a Educação Física no 1º ciclo não está ainda implementada (Brás, 2002).

Tudo indica que os professores não têm como prática regular e sistemática a leccionação da Educação Física. Com efeito, segundo Bahia De Sousa e Carreiro da Costa (s/d), parece que os professores do 1º ciclo continuam a não levar muito a sério o programa oficial de Expressão e Educação Físico-Motora e a transmitir às crianças uma certa menoridade desta área.

Segundo Carreiro da Costa e Rocha (1998), citando o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (1997), em 90% das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal não existe uma prática regular de actividade física orientada pelos professores das respectivas turmas, o que transparece a ideia de abstinência nas nossas escolas.

Segundo Neves (1995), pode-se inferir que existe abstinência, quando os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico referem que os alunos que transitam para este ciclo não possuem as competências necessárias para acompanhar o programa respectivo. Ainda a este respeito, Figueiredo (1997), citando o estudo de Ferreira (1996), refere que os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico são da opinião que não existe Educação Física de qualidade no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta situação de abstenção segundo o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (1996) tem, como argumentos que impedem a sua efectivação, problemas de várias ordens, tais como :

- ausência de um modelo integrado de desenvolvimento;
- indefinição de competências e responsabilidade;
- falta de recursos, espaços e materiais;
- insuficiente formação e motivação dos professores nesta área.

Por sua vez os professores, quando inquiridos acerca das razões pelas quais não leccionam a Educação Física, ou sobre as principais dificuldades sentidas aquando da leccionação de uma actividade física regular, sistemática e orientada, apontam, como factores impeditivos, segundo Cruz (1992):

- em primeiro lugar que a Educação Física é da competência de um especialista porque eles é que possuem as competências adequadas;
- em segundo lugar, devido à falta de formação, pois consideram-se inaptos e não competentes para desenvolver a prática lectiva da disciplina, e devido ao facto de não possuírem um passado desportivo que lhes dê algum suporte e segurança nas actividades de carácter desportivo;
- em terceiro lugar devido à falta de instalações;

- em quarto lugar devido à dificuldade em alterar as rotinas e a perturbação que a inclusão da Educação Física iria provocar;
- em quinto lugar porque consideram que a Educação Física é uma área subalterna face às outras áreas curriculares, dando primazia às ditas intelectuais;
- em sexto lugar devido à ausência de qualquer medida avaliadora de leccionação, ou não, da disciplina, bem como da sua eficácia.

No que diz respeito à falta de formação, Rocha et al. (1992), afirmam que são os próprios professores que referem insistentemente que não possuem as qualificações necessárias para a leccionação da área de Educação Física uma vez que ou não a receberam na formação inicial ou foi insuficiente. A este propósito Guedelha e Sarmiento (2000) afirmam que a grande maioria dos professores, quando mencionam a Educação Física, referem-se à improvisação de uns jogos e exercícios sem objectivos definidos e que são realizados de vez em quando para descontraír os alunos.

Apesar da falta de recursos em termos de instalações e materiais, realizar ou não a Educação Física decorre das opções educativas do professor, independentemente das condições da escola (Carreiro da Costa e Rocha, 1998). A este respeito Neves (2001), defende que este pode ser um factor condicionador das decisões curriculares do professor, mas que nunca poderá ser um factor impeditivo, isto porque refere que diversos estudos têm confirmado não existir relação directa entre a qualidade dos recursos materiais de Educação Física e a sua regularidade e qualidade.

Por seu lado Guedelha e Sarmiento (2000) revelam que é fundamental atender às muitas dificuldades dos professores para entender determinadas realidades. O facto de muitos se encontrarem isolados em escolas com poucas ou nenhuma condições, a extensão do programa e o facto de existir mais que um nível de ensino na sala fazem com que o professor se acomode e deixe de cumprir algumas partes do programa, que normalmente são aquelas em se sente menos preparados e em relação à qual não existe qualquer tipo de pressão para atingir os objectivos. O contrário passa-se nas áreas "intelectuais" do currículo, onde a pressão é enorme no que diz respeito à sua competência, tanto perante alunos, encarregados de educação, colegas, bem como perante si mesmo.

2.3 – A Responsabilidade Da Leccionação

2.3.1 - Os regimes de docência

Para Vital (2003), a problemática colocada na monodocência já vem desde 1820, como consequência da influência da revolução liberal na educação, existindo já na altura a questão do

regime de docência a adoptar para o ensino. Por um lado defendia-se a monodocência onde os professores acompanhavam um grupo de alunos, sendo apenas um único professor responsável pela leccionação de todas as áreas, caracterizado assim por ser um professor generalista, e por outro lado a pluridocência ou polidocência, onde os professores se especializavam em determinadas áreas e ministravam as aulas a várias turmas, sendo o professor considerado um especialista na área de leccionação.

Como podemos depreender, o que vingou no 1º Ciclo do Ensino Básico e que vigora até hoje é o regime de monodocência. Em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo através do Decreto-Lei n.º 46/86, no seu art.º 8.º, ponto 1, confirma-se a existência da monodocência neste ciclo referindo que neste nível o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Assim os professores podem ser apoiados por professores especialistas, de modo a promoverem a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de ensino, ao nível da concepção e organização, da intervenção pedagógica, da avaliação e da ultrapassagem das dificuldades da prática. (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 1996).

2.3.2 - Caracterização da monodocência e da monodocência coadjuvada

Vital (2003) realiza uma breve caracterização dos regimes de docência que caracterizam o nosso sistema de ensino. Aos diferentes níveis de ensino correspondem dois tipos de regime de docência. Assim, para a educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico corresponde o regime de monodocência e para os restantes níveis (2º e 3º ciclo, secundário e ensino superior) corresponde o regime de pluridocência, ou polidocência.

A monodocência

A monodocência caracteriza-se pela atribuição da responsabilidade de toda a organização pedagógica e do processo educativo de todos os alunos de uma turma a um único professor. A principal virtude deste modelo é, dadas as suas características, o de permitir uma maior aproximação entre o professor e o aluno, o que conduz a um melhor conhecimento recíproco que se revela capaz de potenciar todo o processo educativo em todas as dimensões do aluno, fazendo com que a relação pedagógica esteja muito dependente do tipo de relação estabelecida.

Campos e Rocha (1997) referem que uma das vantagens da monodocência é a possibilidade de passar muito tempo com os alunos e acompanhá-los por longos períodos de tempo, estabelecendo com eles elos de ligação marcantes.

Segundo Vital (2003), no encontro realizado em Viseu em 2000 onde se debateu os modelos de docência, concluiu-se que o modelo mais apropriado para o 1º Ciclo do Ensino Básico era a

monodocência, isto porque, dadas as características desta faixa etária, o ensino deveria ser globalizante porque os alunos concebem e percebem predominantemente a globalidade do real e que para aceder aos conhecimentos especializados é indispensável uma abordagem integrada, deste modo a unicidade do professor é considerada como factor facilitador do processo de formação dos alunos.

Deste modo a monodocência apresenta como vantagens:

- proporcionar a possibilidade de uma maior adequação do ensino às características de cada aluno;
- permitir uma melhor avaliação do percurso escolar;
- facilitar a relação escola família, o que se considerou fundamental para o sucesso educativo, principalmente neste nível de ensino;
- fornecer aos alunos, principalmente neste período de vida, a referência de um professor único;
- articular de forma mais adequada as diferentes áreas que compõem o currículo escolar, garantindo assim a globalidade do ensino.

Este modelo de docência, pelas características que ostenta, também comporta inconvenientes, tais como o facto de existir um certo isolamento de cada turma, que vive de certa forma fechada sobre si. Por outro lado, o carácter de generalidade do professor conduz a que não exista o conhecimento considerado satisfatório em determinadas áreas do currículo, o que pode conduzir a um desinvestimento nessas áreas e conseqüentemente um menor nível de qualidade no ensino e na pior das hipóteses pode levar inclusive à abstinência. Pacheco (2001) vai mais longe e afirma que o modelo de leccionação vigente no 1º ciclo tem vindo a contribuir para a redução drástica do currículo real, levando ao reforço da "guetização disciplinar", o que conduz à sobrevalorização das áreas nobres do currículo em detrimento das áreas de expressões.

Na prática, a monodocência conduz a que o professor, devido a problemas de formação e/ou vocação, não aborde algumas áreas das expressões com a mesma qualidade que as restantes, o que leva Pacheco (2001, p. 2) a afirmar que "Atravessámos em total impunidade décadas de currículos amputados, em nome da sacrossanta monodocência. Sob a égide, as áreas da formação pessoal e social e de expressão artística ou físico-motora foram banidas..."

Ao que parece, a descrição desta situação reflecte a realidade. Efectivamente, quando os professores foram ouvidos, deixaram transparecer certas dificuldades em determinadas áreas, nomeadamente em Educação Física, e o que se comprova no final do 1º ciclo é que muitos alunos não tinham adquirido as competências previstas para o final do ciclo. (Neves, 1995).

O reconhecimento desta situação conduziu à criação da monodocência coadjuvada, que visava suprimir as carências de formação que os professores tinham em determinadas áreas, onde se incluía a Educação Física.

A Monodocência coadjuvada

Este modelo de ensino surge em 1986 com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo de forma a ajudar o professor titular de turma no tratamento e abordagem de determinadas matérias em que tivesse mais dificuldade, deste modo este modelo pode ser exercido como se de uma equipa educativa se tratasse, procurando incentivar métodos de trabalho interdisciplinares.

Segundo o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (2001), esta proposta de coadjuvação permitiria assegurar o cumprimento do programa no que diz respeito à Educação Física, garantindo o cumprimento da monodocência ao assegurar o professor da turma como o principal promotor, defendendo assim que a coadjuvação tem de ser entendida como um processo regular e sistemático entre o professor da turma e um professor com formação de ensino na área de Educação Física, que vise a progressiva autonomia do professor do 1º ciclo na aquisição de competências do ensino da Educação Física, e nunca ser entendida como substituição do professor, assegurando assim o princípio do professor único.

Neves, in Vital (2003), confirma a ideia de que a coadjuvação não passa por uma lógica de substituição, mas sim de por uma lógica de apoio e supervisão à actividade dos professores e vai mais longe afirmando que o conceito de coadjuvação tem de ser clarificado sob pena de se continuar a desvirtuar o seu verdadeiro sentido. Por seu lado Sobral (1992) afirma, em nome da Sociedade Portuguesa de Educação Física, que era importante ver regulado com mais clareza e consistência as formas de participação dos professores de Educação Física nesta cooperação

Na 2ª Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico em 1991 a FENPROF concluiu ser necessário o reconhecimento da especialização diferenciada, com um claro reconhecimento de que este conceito teria que ser forçosamente clarificado e em 1997, na 3ª Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico, considerou-se que a monodocência coadjuvada não se tinha concretizado porque não existira uma formação para este tipo de docência e que seria imprescindível que o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de formação, promovessem esse tipo de formação especializada. (Vital, 2003).

Tudo parece apontar para que a coadjuvação, entendida como trabalho em equipa pedagógica, seja uma solução coerente que permita a inclusão da Educação Física nas escolas, sem contrariar o princípio de monodocência previsto na lei.

No entanto alguns defeitos têm sido apontados a este modelo de docência, nomeadamente à má interpretação que tem sido alvo o conceito de coadjuvação com a consequente aplicação indevida na prática, pois para muitas escolas e professores a coadjuvação tem sido entendida como

substituição, o que contraria o que está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, com o conseqüente descomprometimento do professor da turma no que diz respeito ao processo de formação dos alunos na área da Educação Física.

Outro factor mais grave acontece quando essa substituição é realizada por elementos estranhos à escola, desconhecedores do processo de desenvolvimento da criança, actuando sem qualquer base ou fundamento pedagógico, o que resulta na maior parte das vezes que a aula de Educação Física seja um momento de recreação e lazer ou uma actividade de aprendizagem de modalidades desportivas, desprovidas de metodologias adequadas e pedagogicamente incorrectas, muitas vezes atentando contra a natureza específica das crianças.

Para Vital (2003) a substituição do professor titular de turma conduz a uma quebra na relação professor/aluno com conseqüências na relação pedagógica, onde se perde a perspectiva integradora das aprendizagens e pode levar ao desinvestimento da formação inicial do professor do 1º ciclo nesta área. Por sua vez, Pacheco (2001) refere que a coadjuvação tem correspondido mais ao sentido de substituição, em vez de contribuir para o desenvolvimento de culturas de cooperação, o que conduz à perenização do modelo tradicional e à desqualificação do professor generalista, mantendo assim culturas profissionais autistas no contexto da educação básica.

Actualmente assiste-se a novas exigências a vários níveis, nomeadamente na educação que o professor generalista não consegue satisfazer. A introdução nas escolas do 1º ciclo de áreas que em outros tempos não faziam parte do currículo, como a informática e a uma língua estrangeira, bem como a pressão cada vez maior sobre os professores para cumprir o currículo na íntegra vem solicitar ao professor generalista um conjunto de competências que ele não domina.

No que diz respeito à Educação Física parece que o reconhecimento e importância desta área está a apertar o cerco ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Cada vez mais se reconhece à Educação Física um papel importante na educação das crianças, o que faz com que se exija aos professores uma abordagem para além da mera recreação e lazer, abordagem esta que reclama um maior conhecimento e um maior domínio das técnicas e destrezas de ensino.

Estas exigências põem em causa a formação generalista do professor do 1º ciclo e reclamam uma maior formação que se aproxima mais das competências a que só um professor mais especializado pode responder. Esta questão conduz-nos à discussão que opõe o professor generalista ao professor especialista como responsável pela leccionação da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.3.3 - Quem reúne as competências para leccionar a educação física

Belbenoit (1974), procura discernir as virtudes e as imperfeições do professor generalista, a quem é dada a responsabilidade da leccionação de todas as áreas e do professor especialista que domina preferencialmente uma área específica.

Portanto, para este autor:

- o professor generalista, que não está sujeito à fragmentação das disciplinas, ensina tudo, uma vez que a unidade dos alunos e a unidade da educação exigem a unicidade do professor, isto porque o ensino neste nível pode ser visto como o acompanhar a criança, não lhe dando as soluções, mas antes tentando compreender porque erra e ajudá-la a descobrir o erro de forma a conseguir encontrar a solução. Neste caso é preciso um professor que domine preferencialmente esta capacidade pedagógica de descobrir os obstáculos que a criança encontra para ajudar a vencê-los, do que a ciência específica. O nível etário em que a criança se encontra assim o exige e com estes argumentos pode-se aferir que o professor generalista apresenta maiores competências para leccionar todas as áreas do currículo;
- pode-se considerar porém que para colocar uma ciência ao alcance dos alunos é fundamental dominar essa ciência. Não ser capaz de discernir as simplificações ou adaptações praticáveis de um determinado conteúdo, de outras menos adequadas, poderia comprometer a progressão dos alunos. Deste modo é legítimo afirmar que um só professor não atinge o mesmo grau de competência que um especialista e assim preferir o professor generalista em função de um trabalho de equipa.

Para Belbenoit (1974), os argumentos esgrimados entre ambas as partes assentam essencialmente na concepção da pedagogia da educação:

- por um lado está uma pedagogia centrada na criança, baseada numa perspectiva de desenvolvimento que encontra no professor generalista o método de ensino mais eficaz;
- por outro lado está uma pedagogia mais centrada na matéria a ensinar, baseada numa perspectiva de formação que encontra no professor especialista as melhores condições para o seu desenvolvimento.

Podemos concluir que o professor polivalente é um especialista da pedagogia e o professor especialista domina claramente a ciência a ensinar (Belbenoit, 1974) e como podemos ver, tanto de um lado como do outro, existem argumentos com solidez suficiente para garantir que a posição tomada, seja ela qual for, é a mais correcta, o que faz com que existam defensores das duas perspectivas.

O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

São vários os autores que defendem que deve ser o professor titular de turma o responsável pela leccionação da Educação Física. Sobral (1992) defende que não devem ser os professores de

Educação Física a leccionar esta área, especificando que esta razão nem se prende tanto pela quebra de ligação dos alunos ao seu professor habitual, mas essencialmente devido ao perfil tradicional de formação de professores de Educação Física, que no seu entender, no que diz respeito a esta faixa etária, é inadequada e contraditória, e que esta formação é prioritariamente orientada para escalões etários mais avançados.

Mira (1997) refere que a ideia força da monodocência não pode ser ferida e que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é um especialista das primeiras aprendizagens, portanto precisa de dominar os conhecimentos e técnicas essenciais desse tipo de aquisições. Carvalho (2000) é da mesma opinião ao afirmar que não é preciso um professor especialista para cada área, mas de um professor especialista nos fundamentos básicos de cada uma delas e que a existência de um professor especialista vai afastar o professor da classe em relação à área de Educação Física, perdendo assim uma perspectiva integradora pretendida no 1º ciclo, bem como a ausência da referência da imagem do professor por parte dos alunos.

Brás (1990) defende que a especialidade do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é o fundamento das matérias e não o seu desenvolvimento específico, ou seja, ele é um professor síntese, não sendo especialista exclusivo de alguma área específica, ele mistura todas as áreas do conhecimento para este nível de ensino.

O professor de Educação Física

Por outro lado, existem os que argumentam que a Educação Física deveria ser leccionada por professores com formação específica na área. Para Lopes (1997), já não existem razões de ordem científica e pedagógica que justifiquem o modelo de monodocência que prevalece no 1º Ciclo do Ensino Básico, nem mesmo o argumento de que o professor representa a continuidade da família, pois cada vez mais as crianças frequentam desde muito cedo actividades de índole desportiva, cultural, artística, religiosa, etc. não sendo o mesmo professor que as orienta. E se tivermos em conta que devido às novas exigências que se põem às famílias, são cada vez mais as crianças que são colocadas em infantários, em pré-escolas e com amas, verificamos que já não tem sentido ser o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico a garantir a continuidade da família.

Esta ideia de que a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico deverá ser ministrada por um professor especializado não é inovadora. Em Espanha é definido legalmente que a educação primária deve ser ministrada por professores com competências em todas as áreas do conhecimento, com excepção das áreas da música, línguas estrangeiras e Educação Física que devem ser ministradas por professores especialistas. No caso desta última estabelece-se inclusive o título de professor da primária especialista em Educação Física com formação e diploma universitário (Jordán, 1995).

Por sua vez no Brasil, esta questão foi posta em discussão no 1.º Fórum de Educação Física Escolar e a Secretaria de Estado da Educação está a estudar as possibilidades de mudança, passando a Educação Física no 1º ciclo do ensino fundamental (1º à 4º série) a ser ministrada por docentes formados na área, deixando de ser da responsabilidade do professor polivalente, responsável por todas as áreas. (Souza, 2002).

O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico apoiado

Entre estes dois extremos do espectro da leccionação da Educação Física encontra-se o conceito da já falada monodocência coadjuvada, onde o professor titular de turma é apoiado. Acerca deste tipo de apoio, a generalidade dos autores que o defendem têm a opinião de que este pode ajudar a ultrapassar as carências que os professores demonstram, desde que seja realizado por profissionais da área do ensino e não entregue a monitores ou a treinadores.

Cruz (1992), a este respeito, refere que rejeita a intromissão na escola de agentes pedagogicamente estranhos que para ela tragam concepções e modelos de actividade motora alheios ao sistema educativo e que é ao professor do 1º ciclo, generalista e globalizante, que cabe a leccionação da Educação Física e que o apoio, ao existir, deve visar a redução do insucesso desta leccionação e deve ser dirigida aos professores, prioritariamente no âmbito da formação, por acções especiais, por apoio directo na escola pelos especialistas, em coadjuvação, por fornecimento de bibliografia especializada e pela melhoria das condições de trabalho.

Qualquer das três posições defendidas anteriormente apresentam argumentos que justificam a responsabilidade da leccionação da área da Educação Física. Creio no entanto que é fundamental, em primeiro lugar perscrutar a realidade nas escolas do nosso país, de forma a compreendê-la para aprender com essa mesma realidade, para não voltarmos a cometer os erros do passado. Em segundo lugar, considero essencial ouvir o que os professores têm a dizer sobre um assunto que lhes diz respeito em primeira instância, o que nem sempre é feito, persistindo-se no erro de tentar resolver um problema sem dar voz aos principais implicados

2.3.4 - O panorama em Portugal

O Gabinete coordenador do Desporto Escolar (1996), apesar de referir que considera o professor do 1º ciclo como o principal elemento dinamizador da Educação Física neste nível de ensino, admite, como está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, que estes possam ser apoiado por professores especialistas, de modo a promoverem a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de ensino. Deste compromisso nasceu o PRODEFDE, que visava tornar este apoio efectivo nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível de Portugal Continental. No entanto, o

Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (1996) refere ainda que este apoio deverá ser dado por professores com uma sólida formação nas matérias de ensino que o professor da classe utiliza regularmente, associada a uma profunda formação especializada na matéria que apoia, nomeadamente professores do 1º Ciclo do Ensino Básico especializados em Supervisão e Orientação Pedagógica, no ensino das actividades físicas ou, excepcionalmente, por professores de Educação Física.

No sentido de prestar apoio aos professores, surgiu ainda uma nova proposta do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (2001), que visava novamente implementar a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta proposta considerava como obrigatório o cumprimento curricular da Educação Física pelo professor titular de turma, tendo no entanto o apoio de professores de Educação Física para o exercício de funções técnico - pedagógicas de coordenação e supervisão dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Consideravam ainda que este apoio não deveria ser realizado por entidades externas à escola desde que não estivessem devidamente enquadradas técnico - pedagogicamente pelos CAE.

No que diz respeito às Regiões Autónomas, nos Açores existe a Direcção Regional de Educação Física e Desporto que tem na sua orgânica uma Direcção de Serviços de Educação Física e Desporto Escolar que coordena o apoio prestado às escolas do 1º ciclo, assim os coordenadores de Educação Física actuam em regime itinerante apoiando todos os professores (Mira, 1997 e Direcção Regional de Educação Física e Desportos 1992). Na Madeira o panorama é relativamente parecido, no entanto o organismo que gere o apoio prestado é o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar da Madeira, que coloca professores destacados no apoio directo às escolas.

Finalmente, creio que é importante referir o papel que as autarquias desempenham no que diz respeito aos apoios prestados na área da Educação Física. No relatório preliminar do questionário nacional às escolas do 1º ciclo (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2000) concluiu-se que 168 autarquias, cerca de 72%, intervêm no apoio desta área nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal Continental.

A utilização do modelo de monodocência coadjuvada parece constituir o cenário geral das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do nosso país onde existe Educação Física. Julgo ser correcto afirmar que, na generalidade, onde existe o apoio nas escolas, a Educação Física existe e onde não existe este apoio o panorama parece ser desolador. Creio que é importante referir mais uma vez que este apoio, para existir, devidamente fundamentado e credível, só deverá ser realizado por profissionais do ensino, sendo pertinente ainda discutir e apurar quem é que deve leccionar a Educação Física, em que regime de docência e qual o tipo de formação mais adequado para este professor.

2.3.5 - A voz dos professores

A opinião dos professores acerca desta questão é fundamental, pois são eles, numa primeira análise, os principais implicados no processo de leccionação da Educação Física neste nível de ensino. Assim, saber o que pensam os professores desta problemática conduz a uma reflexão mais próxima da realidade e desta forma permite que as decisões sejam tomadas com a contribuição daqueles que estão a viver a realidade e não só por aqueles que pensam, para que não continuem "uns a querer pensar pelos que agem e, os que agem, sem serem sistematicamente motivados para agir no âmbito das esferas do pensamento" (Figueiredo, 1997, p. 87).

A opinião dos professores, no estudo realizado por Bahia de Sousa (1996) é que na generalidade deve ser o professor da turma a realizar a intervenção, pois cabe-lhe a função de organizar e escolher as situações mais úteis em cada momento. A sua substituição por monitores ou especialistas tem como consequência o descomprometimento inevitável dos professores em relação à disciplina bem como a perda da referência da imagem do seu professor numa área tão importante para si.

No estudo de Figueiredo (1997), no que respeita à responsabilidade pela leccionação da Educação Física no 1º ciclo, 51% dos professores têm tendência para a desresponsabilização completa, defendendo a sua substituição, enquanto só 8% se responsabilizam autonomamente pela leccionação desta área curricular obrigatória. Finalmente, 41% assumem o regime de coadjuvação, não se desresponsabilizando totalmente desse ensino. Segundo o mesmo autor, este resultado "parece ser algo contraditório (...) com a ideia generalizada pela maioria dos autores que publicam sobre o assunto (Figueiredo, 1997, p. 65)

Carreiro da Costa et al. (1998), no seu estudo, concluíram que os professores inquiridos defendem maioritariamente que a Educação Física deveria ser ministrada por um professor especialista e apenas 25% pensa serem deles próprios a responsabilidade dessa leccionação, e Diniz et al. (1999) concluíram que apenas um quinto dos inquiridos acha que a leccionação cabe ao professor da turma, sendo que, para os restantes a leccionação deveria caber a um professor de Educação Física do 1º ciclo ou a um licenciado em Educação Física.

Segundo Mira (s/d), foi possível comprovar que um pouco mais de metade dos professores do seu estudo considera que esta área deve ser leccionada por um professor especializado em Educação Física, por outro lado, existem muitos que defendem que a área de Educação Física deve ser leccionado pelo professor da turma, desde que devidamente apoiados pelo professor de Educação Física e apenas 5,6% defendem que deve ser da exclusiva responsabilidade do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No estudo realizado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000) verificou-se que quase metade dos professores inquiridos remeteu a responsabilidade da intervenção da

Educação Física para agentes de ensino exteriores à escola, envolvendo o apoio ao professor da turma e até a sua substituição.

Como podemos verificar é grande a percentagem de professores que remete a leccionação da área de Educação Física para outros agentes de ensino. O que podemos depreender desta situação é que a maior parte dos docentes não se sentem preparados para abordar esta área, quando teoricamente teriam de estar, pois possuem um diploma que lhes atribui essas competências.

Para Figueiredo (1997), é evidente a falta de segurança sentida pelos professores na sua formação para a abordagem à Educação Física, o que os leva a defenderem modelos de intervenção negligentes na autonomia e responsabilidade na leccionação. Desta forma defendem a coadjuvação e em muitas casos até a sua substituição por um professor especialista, afastando-se do regime de monodocência em vigor.

2.3.6 - Quem deve leccionar a educação física

Faucette, Mackenzie e Patterson (1990), num estudo que examinava as actividades disponibilizadas aos alunos e o tipo de organização das aulas pelo professor da classe não especialista, concluiu que as actividades eram predominantemente constituídas por jogos, concluindo ainda que as crianças envolvidas neste estudo gozaram de poucas oportunidades para desenvolverem competências e capacidades físicas durante o tempo destinado às aulas de Educação Física, isto porque os professores elegeram actividades que implicavam longos períodos de espera em filas ou nas quais só estivessem em actividade quando recebessem a bola durante os jogos. Frequentemente os professores seleccionavam actividades de jogo livre.

Faucette e Patterson (1990) num estudo onde compararam professores especialistas com não especialistas, concluíram que os professores especialistas atingiram maiores níveis de eficiência no ensino, pois estes professores escolhiam actividades e estratégias de organização que conduziam a que os alunos estivessem com níveis mais elevados de actividade nas aulas. Os mesmos autores referem ainda que se os objectivos do ensino são a procura de uma maior eficiência do professor que conduza a níveis de actividades mais elevados por parte dos alunos, então provavelmente, deveriam ser tomadas medidas para aumentar o número de especialistas nas escolas elementares ou pelo menos dotar os professores deste nível de ensino de conhecimentos que conduzam a esta eficiência.

Estas conclusões vêm corroborar alguns estudos realizados em Portugal, no que diz respeito à qualidade e pertinência das estratégias utilizadas pelos professores generalistas durante as aulas de Educação Física, no entanto, não sendo estudos de comparação, servem apenas para aferir a qualidade do ensino dos professores generalistas nesta área.

No estudo realizado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000), concluiu-se que as situações de prática disponibilizadas aos alunos e organizadas pelos professores de turma eram bastante desajustadas e altamente deficitárias do ponto de vista curricular, revelando uma perspectiva recreacionista da Educação Física, corroborando as conclusões do estudo de Guedelha e Sarmiento (2000).

Diniz et al. (1999) concluíram que, estranhamente para os professores, apesar de toda a sua formação, a maioria ainda associa o espaço de Expressão e Educação Físico-Motora como tempo de recreação.

Mira (s/d) concluiu que os professores formados pelo Magistério Primário valorizam essencialmente a componente de lazer e recreação. Este dado é significativo, uma vez que como vimos anteriormente, uma grande parte dos nossos docentes tiveram este tipo de formação.

Carreiro da Costa e Rocha (1998) concluíram, no seu estudo, que 80% dos professores não atingiram níveis considerados mínimos, que permitissem um ensino de qualidade na área de Educação Física.

Segundo Patterson e Faucette (1990), um grande corpo de literatura demonstrou que as crianças ensinadas por especialistas eram superiores, em termos de performance motora, às crianças que eram ensinadas por professores da turma. (Clark, 1971; Hallstrom, 1965; Nestroy, 1978; Smith, 1981; Yeatts e Gordon, 1968; Zimmerman, 1959).

Então que competências são necessárias dominar para abordar e Educação Física para que se atinja os objectivos previstos?

Sobral (1992) reconhece que a definição das qualificações apropriadas para a leccionação da Educação Física no 1º ciclo é dificultada pela existência de duas tomadas de posição acerca de quem deve leccionar. Por um lado estão os que defendem que deve ser o professor generalista e único, cuja formação deverá contemplar as competências necessárias para o ensino nesta área e por outro estão aqueles que defendem que devido à especificidade dos seus fundamentos, conteúdos e processos de intervenção só um professor especializado a pode leccionar.

Considerando-se que a formação inicial do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico não é suficiente e que este remete essa responsabilidade para um professor especialista, conclui-se que só estes têm competências para o fazer, no entanto, o que se verifica é que este professor especialista em Educação Física pode também não possuir a formação mais adequada a este nível de ensino, que corresponde a uma faixa etária específica, como refere Sobral (1992) quando afirma que a formação destes professores está tradicionalmente vocacionada para escalões etários mais avançados.

O que se conclui destes pressupostos é que não existe formação adequada para dotar os professores de competências específicas para este nível de ensino, ou seja, não existe qualificação académica apropriada para a leccionação desta área.

A baixa especificidade do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico em algumas áreas contrasta com a grande especificidade dos professores de Educação Física, mas não para esta faixa etária, por isso assiste-se geralmente a uma adaptação desta especificidade às crianças deste ciclo, o que pode constituir um erro quando se adopta estratégias de ensino e concepções pedagógicas, concebidas para aplicar em faixas etárias mais avançadas e que podem ter consequências negativas para o desenvolvimento destas crianças.

Infelizmente, vemos em algumas escolas de formação desportiva, professores de Educação Física a empregar esquemas de treino especificamente concebidos para escalões etários superiores, quando trabalham com escalões de formação que correspondem à faixa etária do 1º ciclo, aplicando estratégias, cargas e volumes desajustados, contrariando os períodos críticos para o desenvolvimento das capacidades física destas crianças. Este aspecto vai ao encontro da opinião de Figueiredo (1997), quando afirma que alguns professores especialistas em Educação Física "por vezes acreditam que podem intervir facilmente no 1º ciclo – o que não é verdade". (Figueiredo, 1997, p. 86).

Julgo que estivemos a assistir a um desencontro de concepções relativas à leccionação da Educação Física neste nível de ensino, onde se verifica o confronto entre os professores de Educação Física e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde os primeiros concebem os programas da área e defendem que devem ser os segundos a aplicá-los, embora reconhecendo que a sua formação provavelmente não é suficiente (Figueiredo, 1997), por sua vez os segundos não aplicam esse programa porque consideram que não tiveram formação que permita essa abordagem, remetendo-a aos professores especialistas.

De toda esta problemática emerge a opinião de que se deveria começar a pensar numa formação especializada de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Educação Física, tal como já acontece em Espanha.

Belbenoit (1974) defende a semiespecialização como forma de tentar reunir as virtudes dos dois modelos, ou seja, as virtudes de um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico com as virtudes de um especialista em Educação Física e a solução apresentada implica que a formação inclua uma especialização, onde cada professor continua a ser um generalista, mas ao mesmo tempo aprofundou uma determinada área.

De certa forma esta semiespecialização já existe com a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com a variante de Educação Física, que os habilita à leccionação do 2º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, julgo que esta formação ainda não é a mais adequada, uma vez que o escalão etário a que é dirigido é o imediatamente superior, para além de que a formação destes professores em Educação Física, se bem que melhor que a dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pode revelar-se escassa em comparação com os professores de Educação Física mais vocacionados para escalões etários superiores.

Neto (1997) refere também que a formação de professores do 1º ciclo deveria ser repensada e valorizada com a formação de especialistas em Educação Física Elementar, com a finalidade de criar recursos humanos com competência exigível, não só ao apoio e coadjuvação dos professores do 1º ciclo, mas também para outros mercados profissionais emergentes que trabalhem com estes escalões etários.

Esta ideia também é defendida por Figueiredo (1997), quando afirma que para este nível de ensino tem se formar o professor do Ensino Básico com especialização em Educação Física, para que exista um profissional devidamente habilitado para a intervenção no 1º Ciclo, no entanto esta situação não implica que a formação do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico descure a formação nesta área.

Parece-me que não existe habilitação adequada para a leccionação da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. O que parece reunir consenso é que a formação daqueles que estão habilitados a leccionar no 1º ciclo não é suficiente. Parece-me também que a formação dos professores de Educação Física não é a mais adequada para este nível de ensino, pois afirmo que não se pode transportar, pelo menos de uma forma despreocupada e leviana, uma formação essencialmente vocacionada para escalões etários mais altos para escalões mais baixos.

Penso que, dada a nossa realidade, não se pode aplicar nem uma formação, nem outra, digo formação no 1º Ciclo e formação em Educação Física, pois a primeira poderá ser insuficiente e superficial e a segunda, embora especializada, poderá eventualmente ser desajustada.

Defendo que a formação ideal resultaria da fusão da especificidade da Educação Física com a pedagogia e conhecimento da criança da área das Ciências da Educação, sendo ambas directamente vocacionadas para o escalão etário em causa, formando assim um novo tipo de professor de Educação Física vocacionada para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta situação poderia conduzir à resposta das necessidades sentidas, não só ao nível do ensino, que se encontra a descoberto, com sucessivos descomprometimentos a vários níveis, mas também de forma a colmatar lacunas, nomeadamente nas escolas de formação desportiva, nas actividades de ocupação de tempos livres e de outros sectores profissionais que começam a surgir no mercado de trabalho, onde a carência de profissionais devidamente formados e habilitados já se faz sentir, isto numa lógica de respeito pelas necessidades e especificidades naturais das crianças, que definitivamente não é, nem pode continuar a ser tratado como um adulto em miniatura

Assim, na leccionação da Educação Física no 1º ciclo podem ser equacionadas três possibilidades:

- atribuir a responsabilidade da leccionação de Educação Física ao professor titular de turma, mas como já vimos são os próprios a referir que a formação que dizem possuir não é a suficiente, sendo então legítimo pensar que estes professores não vão proporcionar a Educação Física desejada aos seus alunos, a não ser que a formação inicial resolva este

problema, o que se me afigura difícil, uma vez que esta não pode formar especialistas em todas as áreas do 1º ciclo no tempo disponível para o curso.

- a segunda possibilidade remete para o apoio de um especialista em Educação Física. Esta solução apresenta três problemas ou óbices à sua concretização: o primeiro refere-se à própria experiência que diz que quando o professor é apoiado tem a tendência a se afastar da leccionação, (Pacheco, 2001) e (Carvalho, 2000), tornando-se geralmente o apoio em substituição, o segundo é o facto de o professor só abordar a Educação Física quando o professor de apoio visita a escola e o terceiro tem a ver com a própria formação do professor de apoio e do tipo de apoio que irá prestar.
- a terceira possibilidade remete para o modelo de pluridocência onde o professor é efectivamente, a coberto da lei, substituído na leccionação da área, como acontece em Espanha. O problema que aqui se põe é decidir que habilitações serão exigidas aos candidatos à leccionação desta área neste nível de ensino, e se existe formação adequada e específica para tal.

A resolução deste problema passa, na minha opinião, principalmente pela formação de profissionais que possam ser capazes de introduzir definitivamente a Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pessoalmente considero difícil que isso aconteça no regime de monodocência, porque como pudemos ver pelos estudos realizados, o corpo docente actual apresenta concepções da cultura física muito abaixo do que seria de esperar de um professor que tem como área obrigatória de leccionação a Educação Física. No entanto, este profissional poderia ser integrado no conceito de monodocência que é exercida em equipa educativa sendo caracterizada pela constituição de uma equipa pedagógica onde o professor titular da turma é o principal responsável pela gestão do currículo, tendo o professor que completa a equipa formação específica na área que apoia, sendo no entanto fundamental explicitar de forma muito clara as responsabilidades e competências dessa mesma equipa.

Com a adopção das equipas pedagógicas penso que estariam reunidas condições que garantiriam a Educação Física adequada aos alunos. O problema que ponho diz respeito à questão da formação que teria de ser forçosamente resolvida, tanto do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que ele continuaria a ser o responsável pela leccionação, como do professor que constituiria a equipa e que em principio teria de ter uma formação mais adequada.

É fundamental salientar que a formação inicial do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico nunca deveria ser descurada, pois esta é de capital importância, de modo a que a constituição desta equipa nunca levasse ao descomprometimento da formação inicial nesta área, mas sim ao incremento de forma a colocar os dois profissionais numa fasquia o mais equilibrada possível de conhecimentos, de modo a que a actuação dependesse de ambos, para que o professor titular de

turma tivesse a possibilidade de ter uma participação activa. Deste modo juntava-se o grande conhecimento pedagógico da turma que o professor detém ao conhecimento específico do professor especializado, continuando assim os alunos sem perder a referência do seu professor, saindo inclusive essa referência reforçada, devido ao conhecimento de métodos e estratégias de ensino do professor especialista.

Penso que deve ser dada a oportunidade às equipas pedagógicas, na tentativa de implementação da Educação Física nas escolas do 1º ciclo, creio no entanto que é fundamental percebermos que este professor precisa de ajuda, pois ele só por si parece não abordar a Educação Física.

A equipa pedagógica só irá funcionar dentro do conceito da monodocência coadjuvada se o professor titular de turma investir nesta área. A experiência de coadjuvação diz-me que na generalidade existe um descomprometimento e, na melhor das hipóteses, existe uma atitude passiva. Ora, desta forma não existe coadjuvação mas sim substituição, e se assim for creio que temos de chamar os nomes às coisas. Deste modo, considero fundamental a participação do professor da turma no sucesso deste modelo, onde exista um trabalho em equipa.

Como vimos, qualquer possibilidade apresenta benefícios e dificuldades e, na eventualidade de este modelo não resultar, penso que temos de nos deixar de esconder atrás da monodocência, atrás do papel e das virtudes do professor único. Todos os defensores deste modelo têm razão nos argumentos que apresentam, mas se a realidade continuar a ser a ausência da Educação Física, julgo ser demagógico continuar a insistir num modelo que não produz resultados.

Sou da opinião de que se deve manter a monodocência mas, numa escala de valores, considero que a leccionação ou não da Educação Física nas escolas do 1º ciclo é superior ao aspecto do modelo de docência adoptado.

Penso que é altura de permitirmos que todos os alunos tenham aulas de Educação Física de forma adequada e coerente com a importância que já lhe foi sobejamente reconhecida. As regras podem ser mudadas, no entanto as perdas que os alunos sofrem por não terem algo que lhes é reconhecido, pode ter consequências irreparáveis.

3 – A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 – Evolução Da Formação Inicial Em Educação Física

Leal (s/d) procurou fazer uma resenha histórica da formação inicial de professores do 1º ciclo e constatou que de uma forma geral esta sempre existiu nos currículos das escolas de formação de professores. Corroborando esta opinião, Mendes (1992) refere que a Educação Física está

"consignada há várias décadas nos currícula dos cursos das antigas Escolas do Magistério Primário e das actuais escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico." (Mendes, 1992, p. 26).

A Educação Física sempre foi valorizada ao longo do tempo neste nível de ensino, tanto ao nível das decisões políticas que a consignavam nos currículos oficiais, como ao nível da formação inicial, onde existia a preocupação em dotar, pelo menos minimamente, os futuros professores de conhecimentos e ferramentas pedagógicas que permitissem uma abordagem a esta área específica. No entanto, a preocupação da formação inicial parece ser posterior à sua inclusão no currículo, pois em 1879, D. António Costa afirma que não se resolveria a falácia da Educação Física nas escolas primárias enquanto não houvesse escolas normais próprias onde se ensinasse a ginástica ao professorado. (Figueiredo, 1997, citando Costa in Estrela 1972).

3.1.1 - A história da formação inicial em educação física

Segundo Leal (s/d), em 1911 as Escolas Normais tinham dois tipos de cursos, o Geral (comum aos 2 sexos) com a duração de 4 anos, fazendo parte do seu currículo a disciplina de Educação Física e o Especial (para cada sexo), que também durava 4 anos mas cuja versão não tinha Educação Física, enquanto que para a versão masculina havia exercícios militares e natação.

Em 1914, o curso passou a ter a duração de 3 anos e foi nesta altura que se construiu nas Escolas Normais os ginásios, que permitiram o ensino da ginástica pedagógica de forma mais eficiente. As disciplinas integravam-se em secções e estas em grupos. A "ginástica pedagógica" encontrava-se integrada na secção de ciências aplicadas, sendo uma disciplina composta essencialmente por jogos, exercícios militares e natação. (Leal s/d).

A ginástica pedagógica, em 1919 foi substituída pela Educação Física e a formação durava 3 anos, sendo os objectivos desta disciplina "o aperfeiçoamento e disciplina do esforço físico-psíquico, pelo exercício neuro-muscular e a adaptação aos meios naturais e sociais; além da educação da vontade, da atenção, do ritmo, da harmonia, do endurecimento físico e da força moral" (Leal s/d, citando Sampaio).

Ainda segundo o mesmo autor, em 1930 as Escolas Normais são substituídas pelas escolas do Magistério Primário, que tinham como propósito a simplificação dos cursos reduzindo-os aos elementos considerados essenciais para a cultura profissional, passando o curso a ter a duração de 2 anos, continuando a Educação Física a fazer parte do currículo.

Segundo Sena Lino (1984), em 1936 estas escolas viriam a ser suspensas através do Decreto-Lei 27279 de 24/11/36, o que fez com que "num dado momento, não houvesse professores diplomados para assegurar a regência das escolas primárias existentes." (Sena Lino, 1984, p. 4). No entanto, segundo o mesmo autor, em 1942 são reabertas as escolas do Magistério pelo Decreto-Lei 32243, que regulamenta o seu funcionamento e o seu plano de estudos com a duração de três semestres, sendo atribuídas duas horas lectivas semanais por semestre à Educação Física.

Em 1960 é notada a necessidade de um reajustamento da formação de professores às novas necessidades. Assim, o Decreto-Lei n.º 43369 de 2 de Dezembro de 1960 prescreve que a duração do curso passa de 3 para 4 semestres, continuando a Educação Física a fazer parte do currículo com uma carga horária de 2 horas semanais nos três primeiros semestres (Leal, s/d e Sena Lino, 1984).

Em 1974, as Escolas do Magistério Primário sofreram um incremento em número e importância, a par desta situação, constatou-se a antiguidade das suas estruturas e programas, impondo-se desta forma profundas alterações, nomeadamente no que diz respeito aos currículos e programas (Leal s/d), de forma a dotar os futuros docentes dos conhecimentos científicos e práticos compatíveis com a dignidade da profissão. (Matos, 1991, citado por Mira, s/d).

Em 1975, sob proposta da Direcção Geral do ensino Básico a 30 de Julho, e despachado favoravelmente a 31 do mesmo mês pelo Ministro da Educação e Cultura o curso da Escola do Magistério Primário passa a ter a duração de 3 anos e a disciplina de Educação Física passa a ter duas horas lectivas semanais nos 1.º e 2.º anos de curso. (Sena Lino, 1984)

Em 1977, o despacho n.º 115/77 de 28 de Agosto, emanado pela Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, estabelece um novo currículo para o 1º ano das Escolas do Magistério que corresponde ao ano lectivo de 1977/1978 (Sena Lino, 1984).

Em 1978 deu-se uma nova reestruturação nos programas das escolas de formação, onde a disciplina de Educação Física e Desportos foi substituída por uma área mais abrangente denominada "Expressão e Comunicação" com uma carga horária de 3 horas lectivas semanais no 1º ano, e 2 horas no 2ºano, cujos objectivos já se posicionam mais numa perspectiva pedagógica, onde as actividades físicas contribuíam também para o desenvolvimento integral da criança (Leal s/d). Segundo o mesmo autor, este programa esteve em vigor até o aparecimento das Escolas Superiores de Educação em meados dos anos 80.

Actualmente, aos cursos de formação inicial dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico já foi reconhecido o grau de Licenciatura, o que por si, em principio, deverá garantir maior qualidade nos cursos e por outro lado disponibiliza um período de tempo mais alargado para essa mesma formação, pois como defende Alarcão et al. (1997), a importância social que o professor desempenha não se compatibiliza com uma formação de curta duração ou de Bacharelato e segundo Brás (1990), já é tempo de acabar com o absurdo de limitar a formação dos professores do 1º ciclo ao grau de bacharel pois nem estes são menos especialistas que os seus colegas cujo curso implica uma licenciatura, nem a sua função é menos importante.

O contexto actual de formação de professores, com as novas medidas em curso, pode incrementar a qualidade da formação, mas julgo que só por si, estas medidas não vão mudar a situação em que se encontra a formação na área da Educação Física. Nas conclusões a que chegou Brás (1994), num estudo comparativo onde confrontou dois planos de estudo, um de 1913/1914 e outro dos anos

20 com um plano actual (à data de 1994) verificou que existiu uma diminuição acentuada da carga horária destinada à Educação Física, acrescentou ainda que a carga horária, destinada à prática pedagógica nos cursos actuais é preferencialmente (quando não exclusivamente) atribuída à língua portuguesa, estudo do meio e matemática. O autor conclui que este procedimento vem acentuar gravemente o desfasamento existente entre as áreas e boicota a formação dos professores na área de Educação Física. Finaliza, argumentando que "passados 80 anos podemos afirmar que não houve alterações positivas para a educação física". (Brás, 1994, p. 198).

3.2 – A Educação Física No Currículo Da Formação Inicial

Se considerarmos que o grau zero da formação inicial, no que diz respeito às instituições formadoras, são os processos de organização das candidaturas de acesso ao ensino superior onde se decide o tipo de exigências que os candidatos terão de satisfazer para ingressar num determinado curso, verificamos que existe um factor, que mesmo antes de se iniciar o processo de formação, pode constituir um obstáculo à valorização e integração plena da Educação Física neste nível de ensino. Esse factor não é mais que a constatação de que para se candidatar a um curso de formação inicial de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico não é exigido, por parte das instituições de formação, qualquer prova de aptidão, frequência, aproveitamento ou de conhecimentos na área de Educação Física, se bem que esta seja uma área consagrada na lei como fundamental e indispensável, portanto merecedora de mais credibilidade, não só de quem se candidata, mas também das instituições que ministram os cursos.

Verificou-se, aliás que até 1989, aquando da obrigatoriedade, por força do Decreto-Lei 286/89, à leccionação da Educação Física desde o 1º até o 12º ano de escolaridade, ao candidato a professor do 1º Ciclo do Ensino Básico não era sequer exigido a frequência na disciplina de Educação Física nos anos anteriores.

Julgo que este é um aspecto a ter em conta no contexto da importância da Educação Física no âmbito das instituições de formação, quanto mais não seja porque esta é uma área de reconhecida importância, cuja leccionação está reconhecida e defendida por lei, portanto deveria existir uma maior atenção no momento do recrutamento de professores.

Reconheço, no entanto, que num determinado período da história da formação de professores e resultante de uma maior necessidade, possa ter havido uma maior preocupação noutros aspectos aquando da selecção dos candidatos, mas no contexto actual julgo que deveria existir uma maior preocupação, quanto mais não fosse em estabelecer critérios relacionados com as áreas menos conceituadas, no contexto do currículo de formação, nomeadamente às chamadas áreas de expressões.

Actualmente é importante contrariar a ideia que Brás (1990) transmite ao afirmar que as provas de admissão servem mais como um tampão à entrada do ensino superior do que para verificar se os alunos possuem os pré-requisitos específicos e indispensáveis ao curso que se candidatam.

3.2.1 - A educação física e as instituições de formação

Para Rocha (1992a) e Botelho (1992), segundo dados do IIE, são mais de 50% os professores que referem que a formação recebida não foi suficiente para responderem ao programa de Educação Física. Piéron et al. (1995) referem que os professores do ensino elementar manifestam um sentimento de incompetência em relação ao ensino de actividades físicas e desportivas.

Neves (1997) citando Neves (1997), quando inquiriu os professores, verificou que 40,2% relacionou as maiores dificuldades sentidas na leccionação da área de Educação Física com a formação que tiveram.

Por sua vez Rocha (1998), citando Gonçalves (1992), constata que 74,6% dos 42 professores inquiridos considera que a formação inicial foi insuficiente ou não os preparou para a intervenção com os alunos, e citando ainda Brás, Moreira, Ribeiro, Rocha e Santos num estudo onde participaram 27 professores de Setúbal, mostrou que o principal obstáculo referenciado, no que diz respeito à leccionação da Educação Física, foi a falta de formação específica.

Cruz (1992) ao inquirir professores do 1º Ciclo em Oeiras sobre a não leccionação da disciplina, refere que estes apontam como uma das principais razões a falta de formação adequada nesta área curricular. Segundo Mira (1997), os dados apurados junto dos professores que terminam a sua formação académica revelam a dificuldade que continua a existir na leccionação desta área, concluindo que, na generalidade, não existe grande apetência e apetrechamento nos professores recém formados.

São vários os estudos que confirmam que a formação inicial na área de Educação Física parece não corresponder às dificuldades que os professores sentem no terreno, deste modo e como refere Faucette et al. (1990), citando Price, (1984), os professores titulares de turma que leccionam Educação Física na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, provavelmente receberam pouco ou nenhum treino no domínio das competências de Educação Física.

Creio que é uma consequência decorrente dos factos apresentados relacionar a qualidade e o tipo de formação inicial à realidade apurada e depreender que muito provavelmente não se dá a atenção que a Educação Física provou merecer no processo de formação dos professores.

Brás (1994) realizou um estudo de forma a aferir o número de horas que à Educação Física é disponibilizada no currículo do curso de formação de professores no 1º Ciclo do Ensino Básico e concluiu que cada área conta com cerca de 137 horas, no entanto afirma ainda que esta distribuição de horas não é equitativa, verificando-se normalmente que as disciplinas tradicionalmente

valorizadas fazem valer o seu peso estatutário, cabendo-lhes assim uma maior carga horária. Deste modo, este autor considera que, atendendo ao estatuto que a Educação Física detém, esta área aproxima-se mais das 64 horas do que das 137.

Por sua vez Bahia de Sousa (1996) refere que a formação inicial em Educação Física dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico se encontra diluída no conjunto das expressões, o que resulta numa inadequação às necessidades actuais da revalorização desta área curricular.

Posso concluir que o problema da formação inicial na área de Educação Física pode ter início no recrutamento de professores, quando aos candidatos não é pedido qualquer prova de relacionamento com a Educação Física, uma vez que esta é uma área obrigatória do currículo.

Por outro lado, as instituições de formação inicial, sofrendo, aparentemente, do problema cultural que sobrevaloriza algumas áreas, em detrimento de outras, contribuem com o desfasamento na atribuição das cargas horárias destinadas às diferentes áreas durante a formação. Brás (1990) corrobora esta ideia quando afirma que a formação do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, na área específica da Educação Física, não é mais fácil nem mais difícil do que nas outras áreas, não sendo pelo grau de dificuldade da área em questão que levanta problemas, mas sim pelo grande diferença no tempo de aprendizagem despendido.

Esta sobrevalorização de áreas influencia inclusivamente a atribuição do tempo destinado à prática pedagógica, onde preferencialmente, quando não exclusivamente, é dedicada às áreas de matemática, estudo do meio e língua portuguesa (Brás, 1994). Assim, e segundo o mesmo autor, "a estrutura curricular dos actuais cursos de formação de professores do ensino básico estão desajustados da necessidade de uma formação qualificada para este nível de ensino." (Brás, 1994, p. 198) e, embora estes ainda tenham a responsabilidade do ensino da Educação Física nas escolas primárias, têm tido muito pouca atenção no que diz respeito ao desenvolvimento de competências pedagógicas em Educação Física (Allison 1990). Lopes (1997) vem confirmar esta ideia ao afirmar que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico tem uma formação com tempo reduzido na área de Educação Física.

O problema que se põe é que as instituições confirmam, através do diploma, que os professores formados reúnem as condições para exercer a sua profissão em todas as áreas constantes do currículo, no entanto os estudos mostram que são estes mesmos professores que afirmam que têm lacunas de formação, nomeadamente na área de Educação Física. Deste modo, a formação inicial dos professores do 1º ciclo parece não estar a exercer uma formação pertinente que faça modificar o estado actual da valorização real da Educação Física que podemos considerar como pouco satisfatório. (Figueiredo, 1997).

3.3 – Caracterização Da Formação Inicial Em Educação Física

Segundo Brás, (1994) fizeram entre a Educação Física e a formação inicial dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico um casamento por procuração, onde não interessa ter os visados presentes no momento, ficando apenas no papel o registo da intenção. Para além desta característica, como eventualmente pode acontecer num casamento desta natureza, a correspondência trocada não diz efectivamente o que cada um é na realidade, como se houvesse a necessidade de cada um ocultar o rosto verdadeiro. "A Educação Física diz ser o que não é e a formação inicial diz cumprir o que não cumpre." (Brás, 1994, p. 196).

Esta metáfora utilizada materializa, na minha opinião, os três principais óbices à existência real da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico e que implicam, por sua vez, três das mais importantes dimensões que à existência da Educação Física dizem respeito, que são respectivamente a dimensão política educativa, a dimensão instituições de formação e a dimensão professor.

- em primeiro lugar e no que respeita à dimensão política educativa verifica-se que fica apenas no papel o registo da intenção da sua existência, ou seja, a Educação Física desde há muito tempo que existe no papel, o mesmo é dizer que há muito que está protegida ao abrigo de uma lei que a torna obrigatória nos currículos, no entanto parece que a lei que lhe confere obrigatoriedade não é razão suficiente para que ela exista na escola, nem razão suficiente para que a administração educativa, através dos organismos próprios, verifique se os programas que constam nos documentos oficiais são cumpridos nas suas diferentes áreas, por outras palavras, o Ministério da Educação não inspecciona a actividade docente (Neves 1997), o que reflecte uma certa menoridade desta área;
- em segundo lugar e respeitante à dimensão instituições de aprendizagem, encontra-se a formação inicial que diz cumprir o que não cumpre. Tudo indica, pelo menos através das preocupações dos professores quando questionados sobre as maiores dificuldades acerca da leccionação da Educação Física, que a formação inicial não lhes forneceu as competências necessárias para a abordagem desta área, no entanto as mesmas instituições conferem diplomas que atestam a competência para as mesmas, questão esta que os docentes contrariam. Neste caso as instituições de formação parecem não cumprir aquilo que dizem ao atribuir diplomas;
- em terceiro e último o lugar, e respeitante à dimensão professor, a Educação Física diz ser o que não é, pois quando os professores são questionados acerca da sua existência, por um lado, alguns referem que pura e simplesmente não existe, mas que devia existir e por outro lado dizem que existe, mas... numa visão mais pormenorizada verificamos então que

ela é o que não é, ou seja aquilo que não deveria ser. A Educação Física, em grande parte dos casos, é realizada sem carácter sistemático e visa mais os aspectos recreacionistas, sendo as actividades essencialmente caracterizadas por uma baixa organização e principalmente pelo jogo livre, funcionando mais como ocupação de lazer e descompressão, muitas vezes servindo mais de recompensa ou punição do que como área com objectivos próprios que contribuem para a formação integral dos alunos.

A falsa gravidez que Brás (1994) diz resultar deste casamento não é senão a inexistência da Educação Física nas nossas escolas. No entanto, penso que o que existe é uma gravidez psicológica, pois há muita gente que acredita que ela existe e inclusive alguns afirmam que a conseguem ver.

Para Figueiredo (1997), os professores valorizam uma Educação Física metodologicamente relacionada com actividades lúdico-desportivas de carácter de complemento curricular, mas conceptualmente defendem uma abordagem regular curricular e obrigatória, o que conduz à dedução de que, embora reconheçam a importância desta área, demonstram uma evidente falta de segurança na sua abordagem, o que em parte pode resultar da provável carência ao nível da formação inicial.

3.3.1 - A formação inicial

À formação inicial de professores do ensino básico, desde as Escolas Normais, e escolas do Magistério Primário e actualmente às Escolas Superiores de Educação e Universidades, têm sido atribuídas algumas das responsabilidades pela não existência da Educação Física nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. As principais críticas vão no sentido destas instituições não cumprirem com algumas obrigações, nomeadamente no que diz respeito à área de Educação Física. Podemos encontrar eco desta ideia nas palavras de Bahia de Sousa (1996), quando afirma que os professores que frequentam os cursos de formação inicial para a docência do 1º Ciclo do Ensino Básico não adquirem conhecimentos, atitudes, e destrezas em Educação Física e que dificilmente poderão transportar para a escola hábitos de trabalho ou práticas curriculares nesta área de ensino, de modo a que alterem a quase inexistência de actividades físicas sistematizadas neste nível de ensino. Para Mira (s/d), a concretização da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico ainda é muito reduzida e de pouca qualidade devido, entre outros aspectos, à precariedade da formação dos professores nesta área.

Critica-se a formação inicial por não preparar o professor para a execução do programa, tal como ele existe, pois para Figueiredo (1997) o programa foi elaborado por especialistas de Educação Física que olham para o professor do 1º ciclo numa perspectiva reducionista, que apenas devem cumprir o programa que os primeiros prescrevem, afirmando ainda que a formação que os

professores têm não é suficiente para uma abordagem à Educação Física conforme preconizada nos actuais programas o que vem corroborar a ideia de Lopes (1997).

Assim, deste ponto de vista, é legítimo concluir que a formação inicial parece não preparar o professor para cumprir o programa existente sob um ponto de vista crítico e com uma gestão autónoma, mas de uma forma prescritiva. Então, ou o programa não é adequado à especificidade da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico ou a formação inicial não prepara o professor para a sua utilização, a realidade é a falta de segurança manifestada pelos professores na abordagem da Educação Física.

Pelas razões anteriormente apontadas verifico que as instituições de formação inicial carregam nos seus ombros uma grande responsabilidade no que diz respeito à leccionação, ou não, da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Mira (s/d) citando Figueiredo, (1997), refere que a maioria das soluções para os problemas da efectivação da Educação Física neste ciclo, passam pela formação inicial dos seus respectivos professores.

É essencial que as instituições de formação inicial incrementem a formação ao nível da área de Educação Física de modo a que esta atinja, no plano concreto da docência ou na prática real e efectiva dos professores, os objectivos para os quais a formação foi concebida – preparar e capacitar os professores para a abordagem dos conteúdos do programa de Educação Física do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois segundo Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha e Carreiro da Costa (1990), uma das exigências colocadas à viabilização da Educação Física é a inevitabilidade da formação do professor, de forma a que este compreenda e aplique o programa.

É legítimo pensar que uma boa prática lectiva na área de Educação Física passa pelo tipo e pela forma de organização da formação que as instituições promovem. Para Mira (s/d), a organização da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Educação Física exige num primeiro momento de diagnóstico, entre outras tarefas:

- em primeiro lugar, auscultar o pensamento dos professores, saber o que pensam que deve ser a Educação Física neste ciclo;
- em segundo lugar, saber o que pensam acerca da sua própria capacidade de intervenção profissional;
- em terceiro lugar, conhecer o que pensam que se deveria fazer no sentido de otimizar a sua intervenção e qualificar o ensino desta área, neste nível de ensino.

Julgo que se afigura pertinente reflectir se a formação inicial do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico dota os professores de conhecimentos científicos e pedagógicos específicos da área de

Educação Física, nomeadamente no que diz respeito ao repertório de habilidades e de competências técnicas. As evidências parecem sugerir que não.

Será que é possível ambicionar estas competências num curso de formação generalista como é o dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma duração de quatro anos e integrando várias áreas? Se atendermos que a Educação Física tem a importância, então creio ser fundamental que o professor adquira estas competências para que o ensino seja possível e eficaz. No entanto, creio que a formação inicial, tal como está estruturada, não consegue formar professores com estas competências.

Penso que na questão da formação inicial, independentemente da atribuição da responsabilidade da leccionação da área de Educação Física, é indispensável que esta seja abordada de forma coerente com a importância que ela representa para a formação dos alunos, para que o professor seja capaz de compreender a sua importância e lhe permita inclusive interferir de forma ajustada nesse mesmo processo de desenvolvimento.

Como referi anteriormente, considero que:

- no que diz respeito à formação inicial, dentro das limitações próprias da formação generalista, o professor deve ser dotado com um mínimo de competências, de forma a que seja capaz de assumir uma posição crítica, de compreender a importância que esta área representa para a formação dos alunos e que tenha iniciativa e conhecimentos para a abordar a Educação Física;
- dever-se-ia reflectir seriamente, dada a importância que a Educação Física detém, se esta justifica um professor com as competências adequadas, e se por um lado se deve melhorar a formação inicial ou, se por outro, se deveria entregar a leccionação desta área aos especialistas em Educação Física devidamente formados para estas faixas etárias, em coadjuvação ou mesmo comprometendo a monodocência que vigora neste ciclo.

3.3.2 - A formação necessária

Segundo Alarcão et al. (1997), citando Shulman (1986, 1993) e Clandinin (1986), o conhecimento profissional dos professores deve incluir:

- conhecimento profundo das matérias a leccionar;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento científico-pedagógico ou didáctico, também chamado conhecimento pedagógico do conteúdo;

- conhecimento do currículo;
- conhecimento dos contextos em que se ensina;
- conhecimento dos alunos, das suas características e dos seus processos de aprendizagem;
- conhecimento dos fins e objectivos educativos;
- conhecimento de si mesmo e da sua actuação. (Alarcão et al, 1997, p. 7)

Deste modo, a formação inicial deveria fornecer ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à Educação Física:

- conhecimentos da natureza da criança nos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos;
- conhecimentos relacionado com o crescimento, maturação e desenvolvimento humano, uma vez que este permitiria uma escolha mais adequada das estratégias e métodos de trabalho;
- conhecimentos de competências pedagógicas no domínio das actividades físicas e desportivas;
- conhecimentos do desenvolvimento e aprendizagem motora;
- conhecimento dos conceitos e conteúdos a abordar em Educação Física;
- conhecimento das finalidades e objectivos da Educação Física
- conhecimento do programa.

A junção do conhecimento da especificidade da criança em todos os seus aspectos, com os aspectos pedagógicos e com as competências específicas da área da Educação Física permitem a organização adequada e coerente com a natureza dos alunos de actividades motoras que promovam o seu desenvolvimento.

Para além destas competências aplicáveis num campo prático, a formação inicial deverá dotar também o professor de competências aplicáveis no plano reflexivo que permitam que este seja capaz de adoptar uma posição crítica, devidamente fundamentada, sobre o seu trabalho, que lhe permita tomar decisões educativas adequadas e que o conduza a um crescimento pessoal e profissional e conseqüentemente a uma melhoria da sua intervenção com os seus alunos.

Brás (1990), referiu que a formação para este nível de ensino deveria ser urgentemente repensada, acrescentando ainda que esta era uma tarefa inadiável e prioritária, uma vez que a existência desta área passava pela formação dos seus profissionais. No entanto, e pelo que assistimos na actualidade, parece que esta formação não foi efectivamente repensada e se alterações houve, não

me parece materializada no campo da prática. Deste modo o problema, como se pode constatar pela realidade, continua a existir.

Julgo que atingimos hoje um conhecimento sem igual nas áreas das didácticas e das pedagogias e que esse conhecimento deveria ser passado pelas instituições de formação inicial, no entanto e dado o carácter cultural que a Educação Física detém na nossa sociedade, que ao que parece não é exclusivo do nosso país, não se investem muitos esforços na formação e parece-me que aos futuros professores não são postas grandes exigências para obter a aprovação nesta área, pelo menos um nível de exigência que permitisse o cumprimento do programa oficial. Penso que seria curioso inclusive apurar a importância atribuída à área de Educação Física no estágio pedagógico, se os professores cooperantes exigem a abordagem a esta área e qual a importância que o coordenador de estágio atribui no conjunto de áreas constantes no currículo.

Julgo ainda que, se as políticas que norteiam a questões da educação pretendem que esta área conste do currículo real das escolas, existe um longo caminho a percorrer e começa pela formação inicial (desde o recrutamento dos futuros professores até a avaliação final das competências que têm de possuir para abordar o programa oficial) até a consideração séria e ponderada de formar um profissional de Educação Física exclusivamente para esta área, neste nível de ensino.

Nesta linha de pensamento Neto (1997) defende a formação de um professor especialista em Educação Física elementar (pré-escolar e 1º ciclo) de modo a colmatar as lacunas existentes em termos de recursos humanos para esta faixa etária específica, salientando no entanto que este profissional deveria coadjuvar ou apoiar o professor deste nível elementar. Assim, Neto (1997) considera que existem aspectos fundamentais na formação deste profissional:

- fundamentar cientificamente a importância das actividades físicas e motoras formais e informais no desenvolvimento das crianças;
- estruturar cursos e currículos adequados na formação de formadores e professores nos âmbitos do desenvolvimento, aprendizagem e ensino da motricidade infantil;
- identificar os domínios conceptuais e terminológicos do jogo e da motricidade numa população específica como a infância;
- definir a concepção e estrutura adequada de espaços e equipamentos para a actividade lúdica e motora nas primeiras idades;
- perceber a influência diversificada dos diferentes agentes de socialização (pais, educadores e outros agentes sociais) no processo de aquisição perceptível e motora;
- perceber a dinâmica complexa entre factores maturativos (biológico) e de experiência (ambientais) no processo de desenvolvimento motor;
- identificar e estruturar contextos de ensino-aprendizagem adaptados às características do desenvolvimento psicomotor da criança e à influência de factores socioculturais.

3.4 – A Formação Prática

A formação prática, durante a formação inicial, encontra na prática pedagógica a sua expressão mais importante, porque é nesta fase que o futuro professor vai poder aplicar os conhecimentos e experiências de que foi se apropriando durante o curso.

Esta fase parece ser muito importante no processo de formação e na aquisição de conhecimentos práticos do professor. Segundo Bahia de Sousa (1996), citando estudos de Lanier & Little, 1986; Shulman, 1987 e Mialaret, 1988, o professor obtém o conhecimento profissional através de várias fontes, sendo a mais decisiva e marcante, a prática.

3.4.1 - O Âmbito legal

Esta importância é materializada no âmbito legal na Lei de Bases do Sistema Educativo que refere que a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico rege-se por princípios, sendo um deles que a formação deve garantir a integração de aspectos científicos e pedagógicos, bem como das componentes teóricas e práticas. Por outro lado, o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro) que regulamenta a componente da prática pedagógica dos cursos de formação inicial, refere no artigo 15.º que os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior disporão de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente:

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

Ainda no âmbito legal e de acordo com a Portaria 336/88 de 28 de Maio, a prática pedagógica tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:

- ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
- ao domínio de métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.

3.4.2 - A importância da prática pedagógica

O Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro refere no artigo 16.º que a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente. Alarcão et al. (1997) têm a mesma opinião acerca da importância da prática pedagógica e defendem que esta deve ser considerada como absolutamente indispensável na formação de professores.

Para Carvalhinho (1999, p. 18) "o estágio pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores. Aprendizagens muito variadas... tornam esse momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversos."

Parece ser um facto que a prática pedagógica representa uma fase muito importante na formação do professor. Segundo Alarcão et al. (1997), a experiência mostrou que a formação não pode reduzir-se apenas à dimensão académica, tem de integrar uma componente prática e reflexiva e que só estas permitem o contacto com a prática profissional. Para os mesmos autores a competência do professor resulta da integração destes saberes e que a prática pedagógica surge como uma ponte entre o mundo da formação e o mundo da escola.

Esta metáfora da ponte materializa bem a situação da passagem de uma situação relativamente confortável, onde ao futuro professor se pede "apenas" que cumpra os deveres inerentes à sua formação, uma vez que em primeira análise o sucesso depende apenas do próprio aluno, para uma situação onde se integra um mundo muito mais complexo, onde terá que provar aos seus alunos, ao seu orientador, ao seu professor cooperante e inclusive a si próprio que está preparado para desempenhar aquela que escolheu para a sua profissão.

Para Carvalhinho (1999), a prática pedagógica é um momento de aplicação das competências desenvolvidas ao longo da formação, competências essas apenas exercitadas teoricamente, que a partir deste momento terão de ser materializadas na prática, perante alunos reais com a agravante de estar alguém a avaliar esses conhecimentos e competências.

No que diz respeito ao professor em formação, estes consideram o estágio de prática pedagógica como a fase mais importante e mais significativa da sua formação profissional (Carvalhinho, 1999).

3.4.3 - A prática pedagógica em educação física

A European Physical Education association (Eupea) em 2002 referiu que um dos princípios para uma boa Educação Física, para além da necessidade de um bom programa de formação nas instituições formadoras, é a necessidade do treino dessas competências. Assim, a oportunidade de formação e treino apropriado de competências são fundamentais para todos os professores que abordam esta área, para que promovam o seu desenvolvimento profissional.

A formação e o treino de competências parecem representar uma das condicionantes do conhecimento da área de Educação Física e a sua aplicação nas aulas pelo professor. A este respeito Bahia de Sousa e Pereira (1992), no seu estudo, concluíram que a implementação da Educação Física na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico está relacionada com o conhecimento prático dos professores no contexto da área considerada.

Apesar de reconhecida a importância da prática pedagógica no processo de formação do professor, muitas vezes não é pedido aos professores estagiários que abordem a área de Educação Física, passando deste modo um atestado de menoridade a esta área muitas vezes relegada para segundo plano, perpetuando assim uma concepção errónea da educação, acarretando consequências nefastas para a formação dos nossos alunos.

Parece ser um facto de que esta área não detém a mesma importância no seio do currículo de formação, nem do tempo dedicado à sua prática nas escolas, a este propósito, como já referi anteriormente, Brás (1994) afirma que a carga horária destinada à prática pedagógica nos cursos actuais são preferencialmente (quando não exclusivamente) atribuídos à língua portuguesa, estudo do meio e matemática).

Esta realidade é tão mais estranha quanto o facto de que é o próprio ordenamento jurídico de formação que prevê, no artigo 18º, que na organização dos cursos de formação, a componente da formação pedagógico-didáctica, incluindo as didácticas específicas dos conteúdos a leccionar, deve adquirir maior relevo na formação dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que nestes cursos o conjunto das duas componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica deve manter-se em equilíbrio com a componente de formação cultural e científica, não devendo aquela ultrapassar os 60% da carga horária total, em qualquer caso.

Deste pressuposto podemos inferir que deve ser dada, por parte das instituições de formação, grande relevância ao conhecimento dos conteúdos didácticos das áreas a abordar. Isto torna-se mais grave no caso da Educação Física porque segundo Piéron (1996, p. 9) "em Educação Física, contrariamente a muitas disciplinas ensinadas em aula, uma grande parte dos conhecimentos do professor não são destinados a ser transmitidos. Eles servem para escolher os meios de acção judiciousa, para adaptá-los aos alunos, para lhes permitir intervenções significativas", daqui podemos depreender que a aula de Educação Física, detentora de características especiais, merece uma maior atenção neste aspecto, o que parece não acontecer.

A formação de professores não deveria apenas atribuir importância à transmissão de conhecimentos relacionados com a sua prática, mas também à capacidade de transformar esses conhecimentos na faculdade, de resolver problemas da prática, melhorando assim a capacidade de intervenção pedagógica dos professores em formação.

Ainda segundo Piéron (1996), a formação no terreno pode ser considerada como o culminar de todo o processo anterior de formação, onde o professor em formação pode aplicar as competências, que

são traduzidas em atitudes e dependem da capacidade de interpretar o contexto e de adequar a sua actuação, de forma a ter uma intervenção pedagógica eficaz e que se traduza no desenvolvimento efectivo dos seus alunos, porque será esse desenvolvimento o verdadeiro ajuizador do desempenho do professor.

III - O CONTEXTO DE ESTUDO

1 – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

As escolas na Região Autónoma da Madeira, até 1994, estavam organizadas de forma similar à organização existente em todo o território nacional, ou seja, funcionavam em regime normal onde as aulas começavam de manhã e terminavam sensivelmente a meio da tarde, com interrupção para o almoço, ou funcionavam em regime duplo com um turno na parte da manhã e com outro à tarde, este regime era adoptado nas escolas onde não existiam salas para todas as turmas em simultâneo.

Ainda em 1994 constatou-se que o parque escolar deste nível de ensino se encontrava muito degradado e que as infra-estruturas existentes se encontravam muito dispersas, o que levava à dificuldade de investimento em equipamentos e estruturas.

A redução do número de alunos em algumas zonas, resultado da mobilização da população mais jovem para zonas mais desenvolvidas, levou a que existisse uma concentração muito grande de alunos em algumas escolas, que muitas vezes não tinham condições para recebê-los, contrastando com escolas isoladas, também pouco apetrechadas e com poucos alunos.

No que diz respeito ao corpo docente, constatou-se que existiam professores que trabalhavam isolados e em constantes mudanças de escola e com esta nova organização procurou-se também proporcionar a estabilidade do corpo docente na Região.

Com a constatação desta realidade foi elaborado o Plano de Reorganização da Rede Escolar, de forma a colmatar as insuficiências atrás referidas. Cada escola foi analisada individualmente e consoante a situação foi tomada uma decisão de agrupamento de escolas ou construção de escolas novas. Assim nasce o projecto de Escolas a Tempo Inteiro.

1.1 - As Escolas A Tempo Inteiro

Segundo Carvalho (2000) as razões da implementação deste projecto foram:

- a questão demográfica;
- a necessidade de concentração das escolas;
- possibilitar aos alunos novas aprendizagens com a iniciação às novas tecnologias e à língua estrangeira;
- proporcionar uma refeição diária e lanche gratuito a todos os alunos de forma a colmatar as carências da população.

Acrescentaria ainda a esta lista o facto de que uma organização escolar deste tipo permitiu:

- uma maior concentração de recursos, tanto humanos, como materiais, uma vez que era mais rentável investir numa escola de maiores dimensões do que em várias, resultando numa maior qualidade das infra-estruturas;
- prestar apoio social às famílias cujos pais trabalham o dia inteiro;
- uma relativa estabilização do corpo docente, uma vez que a criação de escolas de maiores dimensões e em locais menos isolados facilita a fixação dos professores;
- a criação de mais vagas nas escolas para os docentes;
- uma maior sociabilização dos alunos, uma vez que se inviabilizava a existência de escolas com poucos alunos.

1.1.1 - O funcionamento

O regime de funcionamento das escolas a tempo inteiro está regulado pela Portaria n.º 110/2002 que define como requisito mínimo a frequência de 50 ou mais alunos (art. 2º).

Em relação à questão dos turnos de funcionamento o regime adoptado foi o "Regime Cruzado", sendo que metade das turmas têm as aulas curriculares no turno da manhã e a outra metade estavam nas áreas de enriquecimento curricular, cruzando-se no turno da tarde, tendo os alunos que frequentam os dois turnos direito a dois lanches e uma refeição (art. 3º).

O funcionamento escolar inclui as actividades curriculares, de enriquecimento curricular e a ocupação de tempos livres.

Actividades curriculares

As aulas curriculares que se regem pelo disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, adaptado à Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto (art. 4º) são ministradas pelo professor da turma, nas suas várias áreas, sendo apoiado ou coadjuvado nas áreas de Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão Musical e Dramática, por coordenadores colocados pelos respectivos gabinetes. De salientar que no caso da área da Educação Física o Coordenador Concelhio apoia o professor da turma uma hora por semana.

Actividades de enriquecimento

As actividades de enriquecimento curricular podem integrar actividades de carácter desportivo, artístico e tecnológico, devendo proporcionar uma formação pluridimensional e de estabelecer a ligação da escola com o meio, (art. 5º). No entanto estas actividades podem estar dependentes dos

projectos desenvolvidos nas escolas e dos recursos materiais e humanos existentes, bem como do contexto onde a escola está inserida.

É fundamental realçar que estas actividades não devem ser "escolarizadas", tendo a direcção da escola um papel fundamental na organização e dinamização destas actividades.

No que diz respeito às actividades de carácter desportivo, ao Coordenador Concelhio que apoia a escola compete a responsabilidade da orientação de uma hora por semana por cada grupo ou turma, consoante a organização da escola onde desenvolve as actividades integradas no âmbito do desporto escolar. O Coordenador poderá eventualmente dispor de um período semanal, em cada escola, designada de "núcleo" que servirá para a realização de trabalho complementar em diferentes áreas ou na preparação e organização de alunos para as actividades orientadas pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Actividades de Ocupação dos Tempos Livres

Estas actividades devem ser desenvolvidas fora dos períodos de actividades curriculares, de enriquecimento e recreios e têm a finalidade de apoiar as famílias, devendo ser de carácter educativo/pedagógico (art. 6º).

A criação das Escolas a Tempo Inteiro permitiu, por um lado prestar um apoio social às famílias cujos pais trabalham o dia inteiro, e por outro, para além de fornecer uma alimentação adequada às crianças, permitiu que todos os alunos tivessem igualdade de oportunidade ao acesso de algumas actividades que de outro modo só beneficiariam muito poucos. Estima-se que são já cerca de 13.500 alunos que beneficiam destas actividades. Estas incluem, dependendo das escolas e dos recursos disponíveis, a introdução a uma língua estrangeira, a iniciação às novas tecnologias de informação e comunicação, o apoio aos alunos com salas de estudo, à criação de clubes, a actividades de expressão dramática e musical, actividades de biblioteca, desporto escolar, etc.

Cada escola tem a autonomia para organizar o tipo de actividades que considerar pertinente e exequível, tendo como única rigidez a adopção do "regime Cruzado".

Apesar de este ser um modelo de organização escolar com muitas virtudes, creio que é fundamental reflectir sobre dois pontos que estão relacionados, e que devem ser levados em conta quando as escolas organizam as actividades para o ano lectivo.

O primeiro está relacionado com o número de horas que os alunos passam na escola, pois o aluno que frequentar os dois períodos poderá permanecer na escola até 10 horas consecutivas por dia, durante a semana, portanto é fundamental que se atente ao ponto 4º do artigo 5º do regime de criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro, que define claramente a não "escolarização" dos conteúdos das actividades de enriquecimento.

As crianças precisam de espaço e de tempo para brincar, porque esta é uma necessidade intrínseca. Assim, como passa o dia inteiro na escola, e se esta não levar estes aspectos em consideração e não lhe proporcionar este espaço e este tempo, estará forçosamente a violentar a sua natureza.

O segundo ponto de reflexão assenta na ideia de que numa altura em que a escola reclama a atribuição exagerada de competências, das quais muitas não lhe pertencem, o facto de disponibilizar a escola para receber as crianças o dia inteiro poderá, de alguma forma, facilitar a eventual desresponsabilização de alguns pais na educação dos seus filhos. Penso que a escola desempenha um papel fundamental neste aspecto, pois esta não deverá servir como depósito de alunos, nem se ocupar ela própria de toda a educação e formação dos seus alunos. É fundamental que as crianças passem tempo de qualidade com os pais e uma má gestão do recurso que é a Escola a Tempo Inteiro, pode contribuir para o aumento do desfazamento do tempo que uma criança passa na escola e do tempo que passa na companhia dos pais.

Apesar das virtudes e defeitos do modelo apresentado, é fundamental também constatar o facto de que com o desenvolvimento da nossa sociedade é quase imperativo que numa família, ambos os pais tenham que desempenhar papéis profissionais e em muitos casos com grandes cargas horárias, o que diminui o tempo disponível para estar junto dos filhos.

O convívio entre pais e filhos é um aspecto fundamental na educação das crianças e que o tempo que os pais possam passar com os seus filhos não tem preço, e assentando neste raciocínio considero que a escola desempenha um papel social muito importante, que no entanto pode ser mal interpretado e pior que isso, mal utilizado, por isso considero ser fundamental que a escola procure minimizar os aspectos negativos que uma organização desta natureza comporta.

Criticar é fácil, apresentar soluções concretizáveis é muito difícil, penso que é importante abrir espaço ao debate e procurar as melhores soluções para cada caso e não apenas generalizar, julgo que é aí que a escola desempenha o seu grande papel neste tipo de organização escolar, creio que é fundamental bom senso para gerir uma organização desta natureza, de características únicas no nosso país.

No que diz respeito à actividade física, a escola a tempo inteiro veio garantir as condições, tanto de espaços e materiais, como de recursos humanos que permitem, na actualidade, que os alunos tenham no mínimo duas horas semanais de Educação Física, uma hora incluída no currículo e uma hora nas actividades de complemento ou enriquecimento curricular. No entanto, cada escola tem autonomia na organização das actividades, o que pode permitir um incremento deste tempo, bastando para isso que exista sensibilidade para este aspecto e uma boa gestão de recursos humanos, nomeadamente no que diz respeito à existência de professores com formação específica em Educação Física nas escolas da Região.

Por outro lado, esta sensibilidade pode levar ainda à rentabilização de espaços e materiais, uma vez que uma grande parte destas escolas estão dotadas de polidesportivos exteriores com boas condições para a prática de actividades desportivas, sendo ainda equipadas com algum material específico que em algumas escolas, tendo em conta o panorama nacional, pode ser considerado de excelente, tanto em qualidade com quantidade.

Posso afirmar com alguma certeza que este modelo de organização escolar possui condições e recursos ímpares, no que diz respeito à prática de actividade física escolar neste nível de ensino em Portugal. Estas são condições suficientes para garantir que a Educação Física seja **matéria de presença diária**, garantindo assim o parâmetro de qualidade de educação estabelecido, que aponta que a Educação Física na educação primária deverá ter pelo menos uma hora diária (Manifesto Mundial de Educação Física, 2000, citando a declaração de Madrid da EUEPA – Associação Europeia das Associações de Profissionais de Educação Física), bastando para isso apenas alguma sensibilidade para a importância desta área e essencialmente vontade para que esta situação seja uma realidade, possibilidade esta que se pode considerar quase utópica na maior parte das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

No que diz respeito aos alunos que frequentam as escolas com este tipo de organização e a sua relação com a actividade física, Carvalho (2000) concluiu no seu estudo que os alunos que frequentam as Escolas a Tempo Inteiro são aqueles que apresentam um padrão de actividades físicas menos sedentário e também que apresentam uma componente motivacional muito forte pela prática de actividades físicas orientadas fora da escola.

Segundo dados da Secretaria Regional da Educação em 2002, 8 anos depois do início do projecto, estima-se que 80% das escolas na Região já estejam organizadas segundo este modelo, julgo ainda que é pertinente ter em conta este contexto educacional na formação inicial de professores do ensino básico, procurando preparar o futuro profissional do ensino para esta realidade com características particulares.

2 – O GABINETE COORDENADOR DO DESPORTO ESCOLAR

Com a liberdade e autonomia provocadas pelo 25 de Abril deu-se uma explosão de ofertas do desporto, que se traduziu inicialmente numa enorme adesão, o que provocou uma massificação das actividades desportivas. Este factor, aliado ao crescimento das infra-estruturas desportivas e à ampliação da rede escolar, permitiu essa expansão.

A nova vontade política e a falta de hábitos desportivos da população da Madeira levam a que as entidades com responsabilidade nesta área proponham e organizem manifestações desportivas

com regularidade e que chegasse a todos os pontos da Região, Santos (1989) salienta que as manifestações lúdico-desportivas a que aderira quase toda a população da Madeira reflectiam o ideal do "desporto para todos, /desporto, direito do povo".

2.1 - A Evolução Do Gabinete Coordenador Do Desporto Escolar

Foi neste contexto que surgiu e se desenvolveu o que viria a ser o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar na Região Autónoma da Madeira, como instituição que presta apoio, coordena e organiza todas as formas de manifestação desportiva respeitantes ao contexto escolar, inclusivamente aos primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória.

O Gabinete Coordenador do Desporto Escolar tem as suas raízes num passado não longínquo, visto que antes do 25 de Abril não existia qualquer tipo de apoio regular à Educação Física enquanto área integrante do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico ou da então Escola Primária. As manifestações com carácter desportivo resumiam-se às organizadas pela Mocidade Portuguesa e mais tarde pela Delegação da Direcção Geral dos Desportos, onde já existiam manifestações no âmbito do Desporto Escolar, sobretudo nas escolas preparatórias e secundárias.

Em Dezembro de 1974 são convocados, pelo então Presidente da Junta Governativa da Madeira Carlos Azeredo, todos os agentes desportivos da Região, para uma reunião no Palácio de São Lourenço, afim de ser discutido e nomeado o Delegado da Direcção Geral de Desportos da Madeira. É decidido nessa reunião que a escolha deveria recair sobre um profissional de Educação Física e que essa eleição seria da responsabilidade dos 20 professores desta área presentes na reunião. Foi eleito o Professor Fernando Ferreira, sendo que, pela primeira vez, o principal organismo desportivo da Região é liderado por um profissional da área da Educação Física. Após essa decisão é criado na Delegação o sector escolar que visava apoiar a Educação Física nas escolas.

A 30 de Março de 1976, através de despacho do Secretário de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar, é destacado um técnico em Educação Física para a Delegação no Funchal da Direcção Geral da Educação Física e Desportos, que tinha como finalidade coordenar e executar o desporto escolar no ensino primário, preparatório e secundário. (Sena Lino, 1984).

Em 1977 é realizado o maior encontro de sempre de todos os agentes desportivos da Região, denominado carinhosamente de Encontrão. O Encontro Regional De Educação Física e Desportos – EREFD, onde se incluíam os profissionais da Educação Física e Desporto, treinadores, árbitros, médicos e jornalistas constituiu o ponto de viragem do desporto regional, (Santos, 1989), onde foram discutidos e praticamente definidos os objectivos e linhas orientadoras da Educação Física na Região.

A nível nacional processam-se alterações estruturais no que diz respeito à Educação Física e ao Desporto Escolar. Assim, em 1977, o Desporto Escolar sai da dependência da Direcção Geral da

Educação Física e Desportos e passa para a alçada das Direcções Regionais de Ensino (Sena Lino, 1984).

Neste processo, surge ainda, através de despacho conjunto dos Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Juventude e Desporto:

- a nomeação na Madeira de um Inspector Coordenador Distrital (despacho n.º 37/77 de 8/2);
- a criação dos Serviços de Educação Física e Desporto Escolar (SEFDE) através da portaria 434/78 de 2/8, que com a regionalização passa, em Setembro de 1979, para a alçada da Secretaria Regional da Educação e Cultura. (Sena Lino, 1984).

A criação deste organismo permite que seja dado o grande passo no desenvolvimento do projecto de Desporto Escolar que tem hoje a Região e, pela primeira vez, surge de forma estruturada, dentro do âmbito destes Serviços, a dependência directa da área de Educação Física no Ensino Primário, integrando a parte curricular e toda a actividade de Desporto Escolar para todos os graus de ensino.

Com esta institucionalização, os SEFDE passam a contar com um técnico de Educação Física que desempenha as funções de Coordenador Regional para os três graus de ensino e no caso específico da Escola Primária, conta com dois professores do Ensino Primário como Coordenadores Regionais e de 14 Coordenadores Concelhios.

A 18 de Outubro de 1983 a então directora dos SEFDE, a professora Isabel Sena Lino, é substituída pelo professor António Jorge Andrade, que se mantém no cargo até à actual data, no que actualmente se designa de Gabinete Coordenador do Desporto Escolar .

Um factor que se verificou na área do ensino Primário a partir de determinada altura foi o da inclusão das actividades desportivas colectivas neste sector de ensino que se iniciou com o basquetebol, pois as condições de espaços eram propícias a esta modalidade e os apetrechos eram facilmente improvisados, posteriormente, e aproveitando as infra-estruturas desportivas recentemente construídas junto às escolas, foi incrementado o leque de propostas de actividades para o andebol, futebol e voleibol.

Esta situação gerou alguma controvérsia e contestação, mas os responsáveis deste organismo consideravam que a inclusão destas actividades neste nível de ensino justificava-se, pois estas representavam a nossa realidade e a nossa cultura desportiva, para além de que eram geradoras de uma grande motivação. Por outro lado, consideravam ainda que estas actividades eram passíveis de atingirem os objectivos previstos para este ciclo de ensino, desde que correctamente abordadas e tendo sempre em consideração a faixa etária a que se destinava, afastando assim o fantasma da especialização precoce das crianças do Ensino Primário, factor que muitos apontavam como condicionante à implementação destas actividades neste nível de ensino.

A este respeito, Águila (2000) refere que voltar as costas à prática desportiva no meio escolar seria fechar os olhos a uma actividade social que constitui um fenómeno cultural universal e provavelmente a manifestação mais importante da actividade física humana, conclui ainda que a utilização do desporto como conteúdo educativo pode contribuir para atingir os objectivos da Educação Física neste nível de ensino.

Em 1986 dá-se a extinção dos Serviços de Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar, através do decreto-lei n.º 150/86, existindo a partir daí uma separação, passando a Educação Física a ser integrada nas Direcções Gerais Pedagógicas e o Desporto Escolar para o âmbito da Direcção Geral dos Desportos. (Soares, 1997).

Ainda segundo o mesmo autor, e para contrariar as “desordens à organização do desporto escolar” (Soares, 1997, p. 17), uma vez que este era gerido a partir de um sistema desintegrado das escolas e do sistema educativo, surgiu o decreto-lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro que veio integrar o Desporto Escolar no sistema educativo.

A criação do Gabinete de Educação Física e Desporto Escolar dá-se com a reestruturação do Ministério da Educação pelo decreto-lei 133/93, onde a coordenação das actividades de Educação Física e Desporto passam a ser realizadas em colaboração com as Direcções Regionais de Educação, no entanto o decreto-lei n.º 115/95 integra novamente estas actividades no Instituto Nacional do Desporto. (Soares, 1997).

O decreto-lei n.º 296-A/95 de 17 de Novembro volta a reintegrar o Desporto Escolar no Ministério da Educação e a 5 de Setembro, com o decreto-lei 165/96, é criado o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (Soares, 1997).

Em setembro de 2003 é apresentado pelo director do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar um conjunto de medidas a introduzir no ano lectivo seguinte. Tais medidas ou inovações prendem-se nomeadamente com a extensão do apoio do Coordenador Concelhio ao nível do Pré-Escolar, à integração da modalidade de Judo no 1º Ciclo do Ensino Básico e à criação de um Departamento de Formação.

Este departamento recém-criado tem como funções a organização da formação relativamente a todos os níveis de ensino dos professores que integram este projecto do Desporto Escolar na Região. Outra das funções apontadas para este departamento é a realização e apresentação de um novo programa de Educação Física para o 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito curricular e extra-curricular, que segundo o director António Jorge Andrade, é um “programa a implementar no ano de 2004/2005”, programa que “requer um estudo cuidado pelo que vamos consultar, também, o Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, de forma a construirmos um programa que vá ao encontro das necessidades dos nossos alunos.” (Diário de Notícias / Madeira de 30 de Setembro de 2003, Desporto, p. 8).

Com a criação do Departamento de Formação a estrutura do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar passa a contar com o Director; no Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico, com três coordenadores; no Departamento responsável pelos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, conta com quatro coordenadores; o Departamento de Formação com três coordenadores; o Departamento de Ginástica com três coordenadores; o Departamento de Modalidades Individuais (Atletismo, Badminton Ténis-de-mesa e Judo) com cinco coordenadores; e o Departamento de Modalidades Colectivas (Andebol, Futebol, Voleibol e Basquetebol) com quatro coordenadores.

2.2 - O Coordenador Concelhio

O Coordenador Concelhio é actualmente um cargo definido legalmente e com competências específicas também elas enquadradas no âmbito legal. Mas nem sempre foi assim.

Este cargo teve origem na Região em 1975 onde os professores Honório Santos e António Serpa, integrados na Delegação do Funchal da Direcção Geral da Educação Física e Desportos, dão os primeiros passos naquilo que viria a ser o apoio à Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico como Coordenadores Concelhios.

Os Coordenadores que foram posteriormente recrutados eram professores do Ensino Primário formados nas escolas do Magistério Primário, não tendo assim formação específica em Educação Física, mas com alguma vivência desportiva anterior ou que mostravam interesse e dinamismo nas actividades físicas. Eram professores, como refere Belbenoit (1974), que provaram a sua competência em matéria de Educação Física e que tinham como função dar aos professores, especialmente àqueles que não puderam beneficiar de preparação física e pedagógica dada nas Escolas Normais, os conselhos técnicos e práticas apropriadas.

De referir que estes primeiros Coordenadores Concelhios trabalhavam em regime parcial, ou seja, eram professores titulares de um turma do Ensino Primário e acumulavam funções de apoio em Educação Física. Assim, estes Coordenadores tinham a função de apoiar os professores que leccionavam nas escolas primárias, disponibilizando programas, planificações e apoio directo, tendo também a responsabilidade de coordenação de actividades no âmbito do Desporto Escolar, a nível concelhio e em colaboração com as autarquias.

O projecto de apoio às escolas do então Ensino Primário, abrangendo os 11 concelhos da Região, data pelo menos desde o ano lectivo de 1977/1978, como atestam as folhas de pagamento dos Coordenadores Concelhios, bem como as suas planificações mensais. Os coordenadores além do vencimento que auferiam como professores do Ensino Primário, recebiam também uma gratificação mensal de dois mil escudos, para além do pagamento dos quilómetros efectuados em serviço, serviços de táxi entre escolas e inclusive das passagens aéreas do coordenador a exercer no Porto Santo, aquando das deslocações para as reuniões que se realizavam no Funchal.

Em 1977 dá-se a criação do cargo de Coordenador Concelhio, (despacho n.º 49/77 de 18/2) que inicialmente prestava apoio em tempo parcial mas que em 1981 passou a ser a tempo integral. (Sena Lino, 1984).

Com a criação dos SEFDE em 1977, surge uma estrutura que passa a coordenar o apoio às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e que conta com dois professores do Ensino Primário como Coordenadores Regionais e com 14 Coordenadores Concelhios, também eles professores do Ensino Primário, tendo estes professores as competências definidas por um documento elaborado pelos serviços em 1982, que orientava o apoio que deveria ser prestado. (Sena Lino, 1984).

Com o decorrer dos anos verificou-se que os Professores Primários não abordavam ou abordavam de forma pouco satisfatória a área de Educação Física, isto porque tinham uma formação oriunda das escolas do Magistério Primário, onde a exploração da área de Educação Física era eventualmente escassa. Assim, os professores, na sua maior parte do sexo feminino e com poucas vivências desportivas, pressionados pela sobrevalorização das ditas áreas nobres, prejudicavam o cumprimento do programa no que diz respeito às áreas de expressões.

Todos estes factores levaram a que a Direcção de Serviços da Educação Física e Desporto Escolar constatassem que era necessário recrutar mais Coordenadores Concelhios, uma vez que os existentes asseguravam apenas uma visita a cada escola com uma periodicidade de quinze dias, ou seja, duas vezes por mês, o que implicava, em muitos casos, a mesma periodicidade com que os alunos tinham as aulas de Educação Física.

Em 1991, através do Decreto Regulamentar Regional n.º 15/91/M de 19 de Agosto é revisto o cargo de Coordenador Concelhio, que é mais tarde alterado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 15/95/M, de 24 de Maio. Em 1998 surge a necessidade de adaptar à realidade este cargo, sendo definido o regime jurídico dos Coordenadores Concelhios pelo Decreto Legislativo Regional n.º 7/98/M, nomeadamente no seu artigo 4º onde define as competências que contemplam, entre outras funções, o apoio ao professor da turma nas actividades curriculares e à responsabilidade da realização de actividades de enriquecimento curricular, realizado nas Escolas a Tempo Inteiro.

Este regime define ainda novos critérios de recrutamento de Coordenadores Concelhios, que "devem ser desempenhados por professores licenciados em Educação Física e Desporto, podendo também ser desempenhados por professores habilitados para o respectivo grau de ensino".

O Gabinete Coordenador do Desporto Escolar segue hoje uma política de recrutamento de Coordenadores Concelhios, de forma a aproveitar as formações dadas com os cursos ministrados nas Escolas Superiores de Educação e nos Politécnicos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na variante de Educação Física, procedendo deste modo a uma aproximação da formação inicial em Educação Física aos escalões etários que compõem este ciclo de ensino.

Actualmente existem 77 Coordenadores concelhios distribuídos pelos 11 concelhos da Região que desempenham funções nas escolas, prestando apoio, não só aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico mas também os alunos do Pré-Escolar.

2.3 - O Modelo De Apoio

Uma das maiores críticas que podem ser apontadas ao modelo de apoio ou de coadjuvação, e que vem corroborar as opiniões de Carvalho (2000) e Pacheco (2001) é que, com o tempo, os professores de apoio acabam por substituir os professores de turma na abordagem da área de Educação Física, confirmando-se que em muitos casos estes coordenadores extravasam as suas funções.

A realidade é que os professores titulares de turma, de uma forma geral, com a presença de um professor mais vocacionado, desresponsabilizam-se desta área, legando essa responsabilidade aos Coordenadores Concelhios. Posso afirmar com algum conhecimento de causa, salvo honradas excepções, que existe a efectiva substituição do professor de turma na leccionação desta área, que em grande parte dos casos adopta uma atitude passiva e em alguns casos nem estão presentes durante as aulas, durante o que deveria ser o apoio, contrariando assim a legislação existente que consagra a monodocência que pode ser coadjuvada.

Penso que deveríamos reflectir sobre esta realidade, não como uma forma de apurar quem faz o quê, mas de tentar compreender esta atitude de modo a poder elaborar estratégias que levem o professor da turma a chamar a si esta responsabilidade e conseguir que exista um efectivo trabalho de equipa entre este e o professor de apoio.

Só com esta parceria é que o professor titular de turma poderá justificar as razões que ainda sustentam a existência da monodocência. Se o professor descompromete-se de alguma área que é da sua responsabilidade estará a empenhar os argumentos mais fortes deste modelo, defendido por muitos como essencial para este nível de ensino que corresponde a um escalão etário muito específico.

Se eventualmente este trabalho de equipa não existir creio que a última saída é a de atribuir a responsabilidade da leccionação desta área a um profissional devidamente formado para este nível de ensino, no sentido de potenciar a Educação Física nesta faixa etária.

Esta opção, a recorrer apenas em último caso, não perspectiva a desresponsabilização ou perda de autonomia do professor titular de turma, nem tão pouco a sua formação nesta área, mas a real efectivação de uma Educação Física coerente com os objectivos definidos, afastada de modelos de recreação e ocupação de tempos livres que frequentemente se associa a este nível de ensino.

Julgo que o grande trunfo que ainda sustenta a monodocência não é a unicidade do professor ou do factor de referência que este pode representar para o aluno, pois penso que este não se perderia,

mas sim a possibilidade do professor único poder articular todas as áreas do currículo, recorrendo à interdisciplinaridade, servindo umas áreas como suporte ou apoio de outras, procurando assim maximizar todo o processo educativo, evitando a compartimentação das áreas. O professor único é a forma mais eficaz para garantir esta articulação, o que parece acontecer é que são estes mesmos professores que estão a abrir mão desta potencialidade educativa ao não abordar determinadas áreas ou a se desresponsabilizar delas.

Não existem dúvidas que é o professor único quem pode garantir maiores probabilidades de êxito na descompartimentação das áreas, no entanto, como já foi dito, considero a existência ou não da Educação Física mais importante do que um modelo de docência específico ou de uma possível articulação de áreas que o professor único possa realizar e que parece que é desaproveitado, comprometendo assim os objectivos específicos desta.

3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA MADEIRA

3.1 - Contexto Histórico Nacional

Para Sousa (2003), a génese da formação de professores teve lugar quando à actividade missionária da Companhia de Jesus foi acrescentada a componente pedagógica que visava preparar todos aqueles que pertencessem a esta companhia para, entre outras finalidades, ensinar aos meninos rudes as verdades do cristianismo. “Estava, assim, dado o tom ao ensino a ministrar” (Sousa 2003, p. 32) em Portugal.

Daqui podemos inferir que a primeira formação de professores em Portugal foi realizada pelos Jesuítas, acontecendo já esta formação com uma organização, que contava com uma uniformização de objectivos, métodos de estudo e de trabalho e com “uma orientação pedagógica bem precisa” (Sousa, 2003, p. 37), que procurava normalizar o ensino conferido nas diferentes escolas.

Para Carvalho (1985) e Sousa (2003) o ensino esteve quase totalmente nas mãos da Companhia de Jesus, mantendo-se este predomínio até 12 de Janeiro de 1759, quando é publicada a sentença de expulsão dos Jesuítas de todo o território nacional, pondo fim a 200 anos de supremacia pedagógica. Esta expulsão foi executada, dentro de um contexto histórico particular, pelo então Ministro dos Negócios Estrangeiros e Guerra, Sebastião José de Carvalho e Melo, que em 1770 receberia o título de Marquês de Pombal (Carvalho, 1985), nome pelo qual ficaria então conhecido.

Após a expulsão dos Jesuítas de todo o Império Português o contexto educativo sofreu períodos conturbados, em que contrastavam as grandes promessas dos responsáveis governativos com períodos em que a educação institucional era completamente desvalorizada.

Para Carvalho (1985), a expulsão dos Jesuítas em 1759 deixou Portugal numa situação precária, sendo necessário recorrer a expedientes de emergência para colocar professores nas escolas de todo o país, desde a elaboração de listas das pessoas capazes de tal ofício, até ao convite público, sendo para tal necessário prestar provas de competência. No entanto a procura era tanta que eram seleccionados bons e maus candidatos.

Segundo o mesmo autor, após a queda do Marquês de Pombal em 1777 e com a reforma dos estudos menores em 1779, o ensino elementar retornaria, em grande parte, para as mãos dos religiosos, pois eram estes que possuíam formação para tal. Em 1790 dá-se a criação de lugares para mestras de meninas em Lisboa, que só teve lugar 25 anos depois, o qual para Carvalho (1985), marca a instalação oficial do ensino feminino em Portugal.

Nos finais do século XVIII instituiu-se, devido à influência inglesa, o método designado por método de Lancaster, ou método de ensino mútuo, que se socorria dos melhores alunos para ensinarem os colegas com mais dificuldades. Este método, economicamente atractivo, interessou a Portugal que o adoptou, iniciando-se nos quartéis portugueses em 1815 o ensino das primeiras letras, com a finalidade de elevar o nível cultural dos soldados (Sousa, 1995). A generalização deste método levou à criação em 1816 da Escola Normal de Lisboa e pela primeira vez em Portugal os professores foram preparados especificamente para o desempenho desta profissão (Carvalho, 1985). Para Sousa (2000a), esta Escola Normal surgiu como forma de preparar os alunos mais avançados, que no fundo eram os professores, pois eram estes quem ensinavam aos colegas. Refere ainda que esta experiência determinou as futuras tentativas de organização de um sistema de formação de professores e que inclusive foi enviado João José Le Cocq à Inglaterra para aprender aprofundar os conhecimentos deste método de forma a aplicá-lo aos professores em exercício.

Em 1821 foi permitido, por decreto, a todo o cidadão ensinar as primeiras letras mesmo sem necessidade de exame de competências para tal, decreto esse que seria revogado em 1823. Em 1824 foi criado, em Lisboa, uma Escola Normal para ensinar o método de ensino mútuo e em 1826 foi estipulado que seria obrigatório a frequência desta escola aos mestres de primeiras letras. Ainda a 10 de Junho do mesmo ano é atribuído, por força de lei, aos indivíduos que compõem as ordens e congregações regulares, o direito de serem admitidos, entre outras áreas, ao ensino de primeiras letras, verificando-se assim o regresso dos religiosos ao ensino, tendo a companhia de Jesus a ter novamente existência legal em Portugal pelo decreto de 30 de Agosto de 1832. (Carvalho, 1985).

Em Julho de 1835 é decretado por Rodrigo da Fonseca a abertura imediata de duas Escolas Normais Primárias, uma em Lisboa e outra no Porto. Ainda a 7 de Setembro do mesmo ano é decretado que qualquer cidadão teria o direito de abrir aula pública desde que demonstrasse ter bons costumes. (Carvalho, 1985).

Em 1936, com Manuel dos Passos no poder, a formação de professores foi de novo retomada com o plano de instrução primária, tendo sido criada uma escola de Ensino Mútuo em cada capital de região administrativa (Sousa, 2000a).

Costa Cabral, em 1844, defendeu novamente a criação da Escola Normal em Lisboa, que no entanto só viria a abrir 17 anos mais tarde. Em 1868 o Bispo de Viseu extinguiu essas mesmas escolas que foram novamente criadas em 1869. Em 1870 D. António Costa cria, através de decreto, escolas normais masculinas e femininas, que são abolidas no mesmo ano, novamente pelo Bispo de Viseu. A 3 de Agosto de 1871 são criadas duas escolas normais destinadas ao sexo feminino, uma no Porto e outra em Lisboa. (Carvalho, 1985).

Com a reforma de 1878, Rodrigues Sampaio cria mais uma vez as Escolas Normais para o ensino primário em todos os distritos do país, mas só é regulamentada esta reforma em 1881 e em 1892 são reduzidas essas escolas devido às dificuldades económicas que o país atravessava. (Carvalho, 1985).

Ainda segundo o mesmo autor, a 8 de Outubro de 1910 é decretada novamente a extinção da doutrina cristã nas Escolas Primárias e nas Escolas Normais Primárias, onde se confirma a continuidade da lei que expulsou os Jesuítas de Portugal em 1759. A 29 de Março de 1911, é decretado que a formação de professores deveria feita em escolas Normais Primárias em Lisboa, Porto e Coimbra. No entanto, a 6 de Dezembro do mesmo ano é suspensa a nomeação do pessoal docente dessas escolas por motivos financeiros. A abertura destas escolas só acontece em 1918 em Lisboa e no ano seguinte no Porto e Coimbra.

Com o estado novo veio uma nova reforma do ensino primário e a 12 de Abril de 1912 extinguem-se as Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada, sendo restabelecidas em 21 de Agosto do mesmo ano, sendo que em 1925 eram 5 as Escolas Normais Primárias. (Carvalho, 1985).

Por decreto de 19 de Julho de 1930 as Escolas Normais Primárias são substituídas pelas Escolas do Magistério Primário, que perspectivavam uma simplificação dos cursos responsáveis pela preparação dos Professores Primários, que seriam posteriormente encerradas em 1936. A 30 de Novembro de 1931 são criados os postos de ensino e os mestres desses postos designar-se-iam de regentes escolares, pessoas a quem não se exigia qualquer habilitação, mas apenas a comprovação de idoneidade moral e intelectual. No entanto, e devido a abusos que se iam verificando, a 28 de Agosto de 1935 passou-se a exigir um exame de aptidão aos candidatos. (Carvalho, 1985).

Como referi, em 1936 dá-se o encerramento das Escolas do Magistério Primário, originando grandes lacunas no preenchimento das vagas dos professores primários mas, para colmatar estas insuficiências, estas escolas seriam reabertas com algumas alterações em Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, por decreto-lei de 5 de Setembro de 1942. (Carvalho, 1985).

Após a revolução de 1974, as Escolas do Magistério sofrem alterações profundas devido à constatação da antiguidade da sua organização, principalmente no que dizia respeito aos seus currículos e programas. Em 1978 o currículo sofre novamente uma reestruturação ficando este programa em vigor até o aparecimento das Escolas Superiores de Educação no início da década de 80. (Leal s/d).

Em 1982 as Escolas do Magistério Primário são substituídas e, dentro de um quadro de vontade política de melhorar a formação dos professores de todos os níveis de ensino, foram criadas as Escolas Superiores de Educação (ESE) no Ensino Politécnico e os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas Universidades, (Sousa, 1995). Segundo o mesmo autor, existiu uma explosão de ESE's e de CIFOP's em Portugal e esta marcou uma nova fase na formação pública de professores, tendo sido criadas 16 ESE's e 6 CIFOP's, sendo esta discrepância explicada pelos apoios internacionais neste nível de ensino às ESE's.

Em 1986 é determinado na Lei de bases do Sistema Educativo que a formação de professores, de todos os níveis de ensino, deveria ser de nível superior e em Janeiro de 1998 o Departamento do Ensino Superior (DESUP) enviou para todas as instituições de ensino superior, públicas e privadas, uma circular onde anunciava a apresentação de propostas de alteração dos cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde estes cursos passaram da atribuição do grau de bacharelato para o grau de licenciatura, (Cosme e Trindade, 1998,).

Esta medida vem materializar aquilo que é considerado "uma legítima aspiração dos professores portugueses: a consagração do grau de licenciatura como nível desejável de habilitação para todos os docentes, independentemente do nível de ensino que leccionem." (Cosme e Trindade, 1998 p. 11). Ainda segundo os mesmos autores este aspecto poderá constituir o ponto de viragem de uma carreira que necessita de ser socialmente valorizada e, profissionalmente estimulada.

Ainda em 1998, com o dec-lei n.º 209/98 de 17 de Setembro foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), o que para Sousa (2000b) tinha a finalidade de zelar pela qualidade da formação de professores, o que até agora se encontrava à deriva. No entanto, este mesmo INAFOP foi extinto pela Lei n.º 16-A/2002 de 31 de Maio de 2002, passando esta competência para o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), o que para Ceia (s/d), resultou que em muitos casos este processo de acreditação não exista, como é o caso dos cursos de formação inicial de professores.

3.2 - A Formação De Professores Na Madeira

"Qualquer tentativa de análise da formação de professores na Madeira, no sentido de busca do seu significado enquanto fenómeno, passa, em nossa opinião, pela imersão nas suas raízes históricas."

(Sousa, 2003, p. 27). Por esta razão não quero deixar de realizar uma breve revisão do que foi a formação de professores deste nível de ensino na Madeira.

Ao longo do século XV, durante o povoamento da Madeira, foram montadas nas várias paróquias escolas de ler e a primeira instituição de ensino surge com a companhia de Jesus no Funchal em 1570, criada por carta régia de D. Sebastião, de 20 de Agosto de 1569. (UMa, 2003a). Sousa (2003) refere que os Jesuítas chegaram à Madeira em Março de 1570 e abriram oficialmente o Colégio do Jesuítas do Funchal a 6 de Maio do mesmo ano, com o intuito de procurar a salvação das almas, a instrução das gentes e a pureza da fé católica.

Segundo Silva e Menezes (1984), através das Constituições do Bispado do Funchal, promulgadas pelo bispo D. Jerónimo Barreto em 4 de Maio de 1579 infere-se que já nessa época se ensinava a ler e a escrever na Madeira, sendo essas pessoas que ensinavam obrigadas a ensinar também a doutrina cristã pela "Cartilha Novamente Impressa, e não podiam servir-se nas escolas senão de «papéis & livros de boa doutrina»" (Silva e Menezes 1984, p. 387-388), estando a instrução primária directa ou indirectamente ligada à Igreja.

Depois da expulsão dos Jesuítas de todo o Império Português e conseqüentemente da Ilha da Madeira houve necessidade de recrutar professores. Assim, "não se falava em formação de professores, tal como tinha havido para os professores jesuítas. Bastava escolher os "melhores" em termos de conduta moral e social (política) irrepreensível e conhecimentos à partida para lhes dar conta das "Instruções para o Regulamento das Escolas de Ler e Escrever"..." (Sousa, 2000a, p.67) e só o Director de Estudos tinha o direito de contratar ou demitir um professor. (Sousa, 2000a).

Na Madeira, como não existia formação de professores, segundo Sousa (2000a), os que quisessem procuravam informações nos manuais de pedagogia existentes.

O método de ensino mútuo recentemente chegado à Portugal foi introduzido também na Madeira, não pelos militares, mas por um cidadão inglês chamado Joseph Phelps que fundou a escola Lancasteriana em 1819 e a 21 de Dezembro de 1821 é criada uma associação destinada a promover o ensino mútuo no Funchal, existindo neste mesmo ano 2 escolas particulares de ensino mútuo na Madeira. (Sousa, 1995). Esta era uma escola destinada apenas ao sexo masculino, no entanto foi criada também uma escola para o sexo feminino pelas Srs. Blackburn e Phelps. (Silva e Menezes, 1984).

O ano de 1900 constitui-se como uma referência na formação de professores para o Ensino Primário na Madeira. Através do decreto de 10 de Maio é aberta a Escola Distrital da Habilitação para o Magistério Primário, "depois de se haver reconhecido a necessidade da criação de um estabelecimento de instrução desta natureza num distrito insular como o nosso" (Silva e Menezes, 1984)). Assim, a 10 Outubro do mesmo ano começa a funcionar esta escola com 37 alunos. (Silva e Menezes, 1984; Sousa, 1995 e 2000a). Ainda segundo os mesmos autores, em 1901, através do decreto de 24 de Dezembro, são extintas as Escolas Distritais de habilitação para o Magistério

Primário e convertidas em Escolas Normais, passando o curso, que era de 2 para 3 anos. No entanto, o decreto de 10 de Maio de 1919 extingue todas as Escolas Normais do país exceptuando as escolas de Lisboa, Porto e Coimbra, transformando-as em Escolas do Ensino Primário Superior, o que conduziu a que os estudantes da Madeira tivessem que se deslocar ao Continente para terminar o curso, "pois a sua escola, a partir do mês de Outubro seguinte tinha já outra missão diferente." (Sousa, 2000a, p. 83).

Uma dessas escolas ficou com a sua sede no Funchal. Assim a Escola Primária Superior do Funchal começou a funcionar em Outubro de 1919 (Silva e Menezes (1984)) e foi extinta pelo decreto de 15 de Junho de 1926, menos de um mês depois do golpe de estado. (Sousa, 2000a). Ainda segundo o mesmo autor, apenas ficaram a funcionar as Escolas Normais de Lisboa, Porto e Coimbra, que em 1930 foram transformadas em Escolas do Magistério Primário, bem como as escolas criadas em Ponta Delgada e Braga.

Em 1936 foram suspensas as Escolas do Magistério de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, o que conduziu a uma inexistência de professores diplomados para assegurar a regência das escolas primárias. Para colmatar estas insuficiências foram recrutados professores que apesar de serem muitos não satisfizeram as necessidades sentidas. Com a constatação desta realidade são reabertas em 1942 as escolas que tinham sido encerradas em 1936 (Sena Lino, 1984).

No entanto, ainda segundo o mesmo autor, o ressurgimento destas escolas só traz à Madeira 16 professores, que se revelam insuficientes para as novas escolas primárias que começavam a surgir. Estas Escolas do Magistério localizadas no Continente Português não resolvem o problema da falta de professores na Ilha da Madeira, pois são poucos os que possuem recursos para se deslocar ao continente durante dois anos com o intuito de exercer no Ensino Primário.

Em Setembro de 1943, o Decreto-lei n.º 33019, cria, entre outras, a escola do Magistério Primário do Funchal, sendo novamente possível a formação de professores na Madeira. Esta escola funcionava no Liceu Jaime Moniz e inicialmente não teve grande afluência, pois para ser admitido era necessário ter o 6º ano do Liceu e eram poucos os que preenchiam esses requisitos (Sena Lino, 1984), abrindo assim com 26 alunos. (Sousa, 1995).

Em 1973, com Veiga Simão, é definida, entre outras, a criação da Escola Normal Superior do Funchal. (Carvalho, Novais, Abrantes e Lopes, 1999).

Em 1981 o Governo Regional da Madeira, através da resolução n.º 115/81, cria uma comissão regional para o ensino superior e universitário, para, entre outras finalidades, promover a reconversão da Escola do Magistério primário em Escola Superior de Educação. Desta feita, com extinção das Escolas do Magistério Primário na Madeira, a opção recaiu na criação de uma Escola Superior de Educação, assim em 1982 foi criada a ESE-Madeira através do Decreto-Lei n. 395/82 de 21 de Setembro. (Sousa, 1995).

Em 1986, com a LBSE (lei n.º 6/86 de 14 de outubro), foi definido que a formação dos professores do ensino básico deveria ser ministrada por instituições de ensino superior, nas Escolas Superiores de Educação ou nas Universidades, situação que veio reforçar mais uma vez a importância dada à formação de professores.

Em 1988 é criada a Universidade da Madeira (UMa, 2003a) e para Sousa (1995) esta situação levantou o problema da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que as ESE's estavam ligadas ao Ensino Politécnico e os CIFOP's são departamentos de formação ligados às Universidades.

Dentro deste contexto a formação de professores realizada na ESE-Madeira deveria dar lugar ao CIFOP-Madeira, situação que acaba por acontecer em 1989 dando-se a substituição da primeira e a consequente criação do CIFOP-Madeira pelo Decreto-Lei n.º 391/89 de 9 de Novembro (UMa, 1996), passando assim a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para o âmbito da Universidade da Madeira. Esta conversão resultou, em parte, da dificuldade em coexistir duas instituições de formação numa ilha de reduzidas dimensões como a Madeira e por outro lado devido a alguma pressão social no sentido de criar uma instituição universitária na Região (Sousa, 1995).

3.3 - A Universidade Da Madeira

Em 1983, através de um despacho conjunto da Secretaria de Estado do Ensino Superior e a Secretaria Regional da Educação, cujo secretário era o Dr. Eduardo Brasão de Castro, foi constituída uma comissão com o objectivo de estudar a viabilidade da criação e funcionamento de uma universidade na Região Autónoma da Madeira, trabalho esse que foi entregue em 1985. (UMa, 2003a).

Com efeito, a Universidade da Madeira foi oficialmente criada a 13 de Setembro de 1988 pelo Decreto-Lei n.º 319-A/88 e teve a homologação dos seus estatutos através do Despacho Normativo n.º 22/96 a 13 de Maio pelo Ministro da Educação Prof. Doutor Marçal Grilo no anfiteatro do Edifício do Colégio. A 31 de Dezembro de 1998 dá-se a homologação da nova redacção dos Estatutos da Universidade da Madeira, através do Despacho Normativo n.º 83/98, de 31 de Dezembro. (UMa, 2003b).

No que diz respeito à formação de professores, com a extinção da ESE-Madeira e a subsequente criação do CIFOP-Madeira, a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico passa para o âmbito da Universidade da Madeira, e uma vez que este centro deveria funcionar em cooperação com as unidades orgânicas que constituem a universidade e devido à inexistência de corpo docente próprio, o CIFOP-Madeira recorreu aos diversos departamentos científico-pedagógicos da Universidade da Madeira para colmatar as lacunas existentes nas diferentes áreas

de formação do curso (Sousa, 1995), ficando assim o CIFOP e o Departamento de Ciências da Educação com existência simultânea.

Em 1998 as instalações da Universidade da Madeira passam para o Campus Universitário da Penteada, resolvendo assim um dos grandes problemas – a falta de espaço. Neste mesmo ano dá-se a reestruturação de quase todos os cursos. (UMa, 2003a).

No ano lectivo de 1998-1999 é dado um grande passo na valorização da formação de professores neste nível de ensino, corroborando a opinião de Brás (1990) e Alarcão et al. (1997), quando defendem que formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deveria ser do nível de licenciatura. Neste contexto, a Universidade da Madeira respondendo à proposta enviada pelo DESUP, altera este curso, bem como o curso de educadores de infância passando a atribuir o tão esperado grau de licenciatura.

3.4 - A Formação Em Educação Física

É fácil de constatar, através da consulta de alguns planos de estudos, que a Educação Física esteve sempre presente nas escolas de formação de professores deste nível de ensino, tal como afirmam Leal (s/d) e Mendes (1992).

Na Madeira, com a criação da Escola Superior de Educação (ESE-Madeira) a Educação Física continuou com a denominação de Comunicação e Expressão Não Verbal, designação e organização que surgiu em 1978, que como vimos anteriormente agrupava quatro áreas, consideradas as áreas de expressões.

Do plano de estudos aprovado pela portaria n.º 325/87 de 21 de Abril de 1987, podemos verificar pelo quadro seguinte a denominação das disciplinas e a respectiva carga horária (Sousa, 1995).

ESE - Madeira - 1987			
Ano	Nome da disciplina	Carga horária	Anual /semestral
1º	Comunicações e Expressões Não-Verbais I	6h	Anual
2º	Comunicações e Expressões Não-Verbais II	6h	Anual
3º	Comunicações e Expressões Não-Verbais III	3h	Semestral /2º

Quadro 1 – Denominação das disciplinas relacionadas com a Educação Física na ESE-Madeira em 1987

No entanto no ano lectivo de 1989/1990 dá-se novamente uma alteração do currículo de formação da ESE-Madeira. Como se pode verificar no quadro seguinte existiu algumas alterações nas disciplinas relacionadas com as Áreas de Expressões e Comunicações Não Verbais, nomeadamente na carga horária e na denominação. (UMa, 1989).

ESE - Madeira 1989/1990			
Ano	Nome da disciplina	Carga horária	Anual /Semestral
1º	Comunicações e Expressões Não-Verbais I	6h	Anual
2º	Ensino/Aprendizagem das Expressões Não-Verbais I	4h	Anual
3º	Ensino/Aprendizagem das Expressões Não-Verbais II	4h	Anual

Quadro 2 – Denominação das disciplinas relacionadas com a Educação Física na ESE-Madeira em 1989

Em 1989, dá-se a substituição da ESE-Madeira pelo CIFOP-Madeira (UMa, 1996) e a consequente passagem da formação de professores para o âmbito da Universidade. Neste contexto é alterado o plano de estudos para o curso que atribuía o grau de bacharelato em Ensino Primário pela portaria n.º 1023/89, o que conduz também a uma reorganização das disciplinas relacionadas com a Educação Física (Sousa, 1995).

ESE Madeira – CIFOP			
Ano	Nome da disciplina	Carga horária	Anual /Semestral
1º	Comunicações e Expressões Não-Verbais	8h	Anual
2º	Ensino/Aprendizagem das Expressões Não-Verbais I	4h	Anual
3º	Ensino/Aprendizagem das Expressões Não-Verbais II	4h	Anual

Quadro 3 – Denominação das disciplinas relacionadas com a Educação Física na ESE-Madeira – CIFOP em 1989

Nos anos lectivos de 1992/1993 e de 1996/1997 o plano de estudos continua ser definido pelas duas portarias referidas anteriormente. (Ministério da Educação, 1992 e UMa, 1996), inferindo-se que não terá existido alterações neste período.

No ano lectivo de 1997/1998 regista-se uma pequena alteração no nome da disciplina ministrada no 2º ano que passa a designar-se por Comunicações e Expressões Não-Verbais II, mantendo-se a carga horária. (UMa, 1997).

Como disse anteriormente, o ano lectivo de 1998/1999 marca a formação de professores neste nível de ensino na Madeira, pois é neste ano que a Universidade da Madeira passa a atribuir o grau de licenciatura no curso de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta mudança implicou a passagem do curso para quatro anos lectivos e, como seria de esperar, uma reestruturação dos currículos e conseqüentemente dos planos de estudos. A área de Educação Física sofreu também alterações muito importantes, como podemos verificar no quadro seguinte. (UMa, 1998)

UMa – 1998/1999 (licenciatura)			
Ano	Nome da disciplina	Carga horária	Anual /Semestral
1º	Comunicação e Expressão Físico-Motora I	3h	Semestral – 1º
2º	Comunicação e Expressão Físico-Motora II	2h	Semestral – 1º
3º	Ensino/Aprendizagem Expressão Físico-Motora	2h	Semestral – 2º
4º			

Quadro 4 – Denominação das disciplinas relacionadas com a Educação Física na UMa em 1998

As expressões deixaram de estar agrupadas numa única disciplina, passando cada uma a surgir de forma independente, o que de certa forma vem traduzir uma maior valorização às ditas áreas. A área de Educação Física surge na disciplina denominada de Comunicação e Expressão Físico-Motora. Outro aspecto relevante é que todas as disciplinas, apesar de surgirem com uma maior carga horária, passam a ser semestrais, o que na prática resultou em menos tempo de formação.

No ano lectivo de 2000/2001 existiu novamente algumas alterações nas disciplinas relacionadas com a Educação Física como podemos ver na tabela seguinte. (UMa, 2000).

UMa –2000/2001			
Ano	Nome da disciplina	Carga horária	Anual /Semestral
1º	Ensino/Aprendizagem Expressão Motora I	3h	Semestral – 1º
1º	Ensino/Aprendizagem Expressão Motora II	3h	Semestral – 2º
2º			
3º			
4º			

Quadro 5 – Denominação das disciplinas relacionadas com a Educação Física na UMa em 2000

Verificamos que, com esta reestruturação, existiram modificações importantes, pois esta área passa apenas a ser abordada no primeiro ano do curso com duas disciplinas, ambas semestrais, com a agravante de reduzir a carga horária.

Esta organização manteve-se até o encerramento temporário do curso, no ano lectivo de 2002/2003.

3.4.1 – A formação em educação física do grupo de estudo

No que diz respeito aos programas e objectivos das disciplinas ministradas relacionadas com a Educação Física, foram alvo de análise aqueles que dizem respeito à população do meu estudo, sendo estes os alunos que obtiveram o primeiro diploma de licenciatura no curso de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira.

Este grupo iniciou o curso no ano lectivo de 1996/1997 e no ano lectivo de 1998/1999 procedeu-se à reestruturação do curso, estando este grupo no 2º ano. Assim, estes alunos tiveram os dois primeiros anos com o plano de estudos referentes ao curso que atribuía o grau de bacharelato e os dois restantes foram orientados pelo plano de estudos referente ao curso que atribuía o grau de licenciatura. No entanto, durante a reestruturação houve necessidade de se proceder a alguns reajustamentos.

No que diz respeito à área de Educação Física (EF) podemos ver no quadro seguinte como ficaram organizadas as disciplinas.

Disciplinas relacionadas com EF			
Ano	Nome da disciplina	Carga horária	Anual /semestral
1º	Comunicações e Expressões Não Verbais I	8h	Anual
2º	Comunicações e Expressões Não Verbais II	4h	Anual
3º	Ensino/Aprendizagem Expressão Físico-Motora II	2h	Semestral - 2
4º			

Quadro 6 –disciplinas de Educação Física do grupo de estudo

Pela consulta dos boletins das disciplinas inscritas foi possível verificar que as referentes aos dois primeiros anos correspondem ao curso que atribuía o grau de bacharelato e a do 3º ano correspondia à nova reestruturação.

Programas das disciplinas de educação física

Em relação aos programas da disciplina de Educação Física, este grupo de alunos teve uma formação orientada por dois currículos, um referente ao curso de bacharelato de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que vigorava no ano lectivo de 1996/1997 e um referente ao curso de licenciatura, que teve início, com a reestruturação do curso, no ano lectivo de 1998/1999.

Pela análise dos programas dos cursos de bacharelato e foi possível realizar uma breve caracterização dos conteúdos referentes à área de Educação Física de ambos os cursos.

O Bacharelato

No curso que se iniciou no ano lectivo de 1996/1997 e que atribuía o grau de bacharelato, os conteúdos programáticos estavam distribuídos por 3 anos, como podemos ver no quadro seguinte.

Projecto de organização dos conteúdos programáticos

	1º ano	2º ano	3º ano
1º sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à EF - Conteúdos da EF (fundamentação e prática vivencial) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento motor - continuação da fundamentação e da prática vivencial 	
2º sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos da EF (continuação da fundamentação e da prática vivencial) - Jogo e formação desportiva (fundamentação e prática vivencial) 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de observação - Prática de observação - Conclusão das actividades de prática vivencial 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia da didáctica (prática pedagógica) - Seminário de reflexão por áreas

Quadro 7 – Organização dos conteúdos programáticos da área de Educação Física

- Introdução à Educação Física

Tratava essencialmente da evolução do conceito da Educação Física e das suas correntes metodológicas, da delimitação dos objectivos e meios da Educação Física para o ensino pré-escolar e da terminologia utilizada nesta área.

- Desenvolvimento Motor Infantil

Esta área procurava:

- Abordar os conceitos ligados ao desenvolvimento e à aquisição de comportamentos motores básicos;
- Dar a conhecer os períodos críticos e os mecanismos e processos da aprendizagem motora;
- Abordar o conceito e as condutas da psicomotricidade.

- Actividade Lúdica

Esta área tratava da importância e do valor educativo que o jogo representa para a faixa etária em questão, explorando as suas características e os conceitos a ele inerentes.

- Observação do Comportamento Motor Infantil

Esta área visava a promoção de competências de observação, através de técnicas adequadas com o intuito de melhorar a prática educativa.

- Metodologia e Didáctica

(previstas para a disciplina de prática pedagógica e seminário de reflexão ministrada no 3º e último ano de curso)

Esta área procurava promover a aquisição de competências ao nível prático das aulas de Educação Física, visando essencialmente o planeamento das actividades, a organização e gestão das aulas, o conhecimento das destrezas de ensino e das estratégias de intervenção pedagógica e finalmente da avaliação.

A Licenciatura

Com a reestruturação do plano de estudos em 1998, a área de Educação Física passou a contar com 6 áreas de trabalho, introduzindo duas novas áreas e suprimindo uma.

De uma forma geral os objectivos pretendidos no plano de estudos anterior foram mantidos, notando-se no entanto a preocupação de ampliar o número de conteúdos, nomeadamente na área do jogo e formação desportiva que veio substituir a área de actividade lúdica, onde se introduziu as actividades desportivas e aspectos relacionados.

- Introdução à Educação Física

Nesta área manteve-se a análise dos conceitos da Educação Física, abordando-se agora a educação e a educação físico-motora e neste novo programa aborda-se já a Educação Física ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

- Fundamentação teórica

Esta área não é referenciada no programa anterior e procura abordar as diferentes interpretações relativas à motricidade infantil

- Desenvolvimento motor e infantil

Esta área manteve-se quase inalterada, não se verificando neste programa a referência à aquisição dos padrões motores básicos, mas que terá sido provavelmente abordado dentro do contexto de outro conteúdo.

- Os conteúdos da educação físico-motora de base

Esta é uma área que também não foi referenciada no programa anterior e procura abordar as habilidades motoras e as diferentes capacidades motoras.

- O jogo e a formação desportiva

Esta área veio substituir a de actividade lúdica do programa anterior, verifica-se no entanto que no novo programa existe uma maior preocupação na abordagem das actividades desportivas e nas especificidades que lhe são inerentes. Apesar de se verificar a preocupação de manter uma abordagem sólida aos conteúdos relacionados com os jogos, nota-se uma ausência dos aspectos relacionados com os espaços, materiais e a sua relação com o jogo. Penso que esta ausência deu-se devido ao incremento que tiveram os conteúdos relacionados com a formação desportiva.

- Metodologia e didáctica

Nesta área de intervenção o novo programa traz duas diferenças significativas, a primeira é a abordagem à organização do trabalho de classe e a segunda refere-se à análise do programa.

No curso anterior esta área era ministrada no 3º e último ano do curso, na disciplina de prática pedagógica, não sendo especificada neste programa nem o ano nem a disciplina em que seriam abordadas estas questões.

Apenas da consulta dos programas de Educação Física deste último curso, não é possível apurar quais teriam sido as áreas abordadas na disciplina de ensino/aprendizagem de expressão e educação físico-motora ministrada no 3º ano, nem se a área de metodologia e didáctica foi abordada na disciplina de prática pedagógica, uma vez que neste plano do curso este aspecto não é referenciado, tal como foi no plano de curso anterior.

No que diz respeito à prática pedagógica, âmbito onde é possível e conveniente que se aborde a área de Educação Física, isto porque esta se revela um espaço privilegiado de aprendizagem e de aquisição de competências, esta sofreu também alterações durante a reestruturação do curso. Assim, no curso de bacharelato, a prática pedagógica contava com 3 disciplinas anuais, distribuídas pelos 3 anos de curso, sendo respectivamente as disciplinas de Prática Pedagógica I, II e III.

Com a passagem a licenciatura, a disciplina de prática pedagógica passa a chamar-se de prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico I, II e III, nos 2º, 3º e 4º anos, respectivamente.

De uma forma geral, e apesar de ter verificado as alterações constantes no novo programa, julgo que as áreas e conteúdos abordados anteriormente também o são no seguinte. Eventualmente podem-no ser com mais ou menos intensidade, mas creio que as grandes alterações que aconteceram foram positivas, nomeadamente a inclusão da análise dos programas e na intensificação da abordagem às actividades desportivas. Estes dois aspectos vêm comprovar, por um lado a constatação que o conhecimento do programa é essencial para uma boa prática docente e por outro lado reconhecer que a formação desportiva começa a ser importante, para este nível de ensino.

Outra questão que merece alguma reflexão é o facto de que desde a reestruturação dos cursos de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em 1989, a carga horária destinada à Educação Física tem vindo a diminuir de forma acentuada, contrariando assim a alegada importância que se diz ter esta área específica nos currículos de formação dos professores deste nível de ensino.

Com efeito, o plano de estudos do CIFOP contemplava a área de Educação Física com cerca de 120 horas lectivas durante todo o curso, isto se a carga horária semanal fosse equitativamente dividida pelas quatro áreas que compunham a disciplina de Expressões e Comunicações Não Verbais. Esta carga horária durou até o ano lectivo de 1998/1999. Estranhamente, com a licenciatura, que implicava que a duração do curso passasse para quatro anos, a carga horária destinada à Educação Física, agora uma disciplina independente, passava para cerca de 105 horas durante todo o curso.

Com a reestruturação do curso em 2000 a carga horária passou para 90 horas. Esta situação ficou-se a dever à proposta do INAFOP para a redução da carga horária total de formação, que previa uma redução de 20 horas.

Assim restaram 90 horas de formação para dotar um professor de competências que lhe permita abordar uma área constante do currículo que é da sua responsabilidade, uma área onde tradicionalmente o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico manifesta grandes dificuldades em leccionar.

IV - OBJETO DE ESTUDO

1- FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, desde que passou a constar nos programas oficiais deste nível de ensino, parece não ter conseguido afirmar-se como área indispensável no currículo real das escolas. Com efeito, apesar de definida legalmente como obrigatória pelas políticas educativas, apesar da sua importância nesta faixa etária estar devidamente comprovada e apesar de esta ser uma área contemplada na formação inicial dos professores deste nível de ensino, os factos, demonstram, através de diversos estudos e evidências no terreno, que, efectivamente, esta área parece afastada das práticas curriculares dos professores.

O panorama do nosso país parece apontar para que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico não tenham Educação Física de forma regular e sistemática e quando questionados, os professores apontam como principais óbices à implementação da Educação Física nas escolas, a falta de recursos e a deficiente formação que tiveram.

Para colmatar estas lacunas surge definido legalmente a figura do professor de apoio que tinha como função coadjuvar o professor titular de turma, garantindo assim a monodocência em vigor neste nível de ensino, passando a existir a monodocência coadjuvada.

Esta figura da coadjuvação não se generalizou a nível nacional, existindo apoios pontuais que diziam respeito apenas a programas efémeros, que não encontraram condições para a sua continuidade. A mesma situação não se aplica a Região Autónoma da Madeira cujo apoio efectivo e contínuo já se aplica desde há alguns anos.

Com efeito, na Madeira, o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar presta apoio à quase totalidade das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, destacando para esse efeito professores que apoiam directamente os professores titulares de turma, apoio esse que deveria ser entendido numa lógica de coadjuvação. O que parece acontecer na prática é que esse apoio poderá eventualmente ser entendido como substituição, verificando-se assim a desresponsabilização, consciente ou não, do professor titular de turma no que diz respeito à área de Educação Física.

Na realidade, verifica-se que existe algum distanciamento por parte dos professores titulares de turma em relação a esta área, tomando-se por vezes o apoio em substituição, contrariando o princípio da monodocência que vigora no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os estudos relacionados com esta temática referem com frequência que os professores atribuem à insuficiência na formação inicial e a uma possível inaptidão neste campo, as principais razões para se distanciarem da leccionação da área de Educação Física.

1.1 - Objectivos Do Estudo

Dentro deste contexto, considero pertinente, no âmbito da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tentar perceber as razões que levam os professores a se desvincular de uma área tão importante como a Educação Física, sendo esta uma área integrante do currículo.

1.1.1 - A formação inicial

Dado o contexto apresentado, considero que a opinião acerca da qualidade da formação inicial na área de Educação Física dos professores formados pela Universidade da Madeira, que se encontram integrados na realidade docente desta Região, pode revestir-se de alguma utilidade, uma vez que poderá servir para verificar se os objectivos que se pretendem nesta área de formação são ou não atingidos. Permite ainda um acompanhamento pós-licenciatura onde os docentes, já em contacto com a realidade, podem aferir com maior veracidade os pontos fortes e/ou fracos dessa mesma formação e quais as consequências desta mesma formação no seu desempenho profissional.

1.1.2 - O apoio do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar

Por outro lado, a opinião dos professores pode também permitir uma melhor compreensão da realidade da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico na Madeira, no que diz respeito ao apoio prestado, e à forma como está organizado, e às consequências deste apoio para o interesse e responsabilização dos professores por esta área.

1.1.3 - A monodocência e a área de educação física

A prestação do apoio às escolas na área de Educação Física pode ter aberto precedentes no que diz respeito à figura do professor único. A experiência vivida no campo profissional da prática docente pode ser indiciadora dos sentimentos relativos a esta questão e conduzir a uma melhor percepção das razões da atitude do professor perante a leccionação da Educação Física.

Assim são objectivos deste estudo:

- 1 – conhecer as representações dos professores acerca da sua formação inicial em Educação Física;
- 2 – conhecer as atitudes que os professores tomam perante a realidade docente na área de Educação Física;

- 3 – perceber as consequências do apoio prestado pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar;
- 4 – conhecer a opinião dos professores acerca do regime de docência vigente;
- 5 – perceber a influência da formação inicial em Educação Física nas tomadas de posição perante a área de Educação Física;
- 6 – perceber em que medida o contexto educacional específico da Madeira, no que diz respeito à área de Educação Física, influencia a prática docente nesta área.

1-

Cor

Fie

Pat

me

ñi

pu

sq

pr

o

in

e

T

e

c

B

o

o

A

m

P

n

e

c

v

V - METODOLOGIA

1 - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Com o presente estudo procuro perceber a influência que a formação inicial, na área de Educação Física, tem perante as tomadas de posição perante a prática docente desta mesma área.

Para atingir este objectivo pretendo ouvir os professores e saber qual a opinião destes acerca dos assuntos relacionados com esta temática. Para tal irei realizar, predominantemente, uma abordagem qualitativa, pois como referem Bogdan e Biklen (1994) os estudos qualitativos privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. Deste modo, um dos aspectos fundamentais deste estudo é conhecer a perspectiva dos professores implicados e a partir dessas perspectivas, elaborar explicações para os comportamentos manifestados pelos professores. Os mesmos autores referem ainda que para uma investigação de carácter qualitativo é vital perceber o que os sujeitos experimentam e o modo como eles interpretam as suas experiências.

Tuckman (2000), citando Wilson (1977), refere ainda a este propósito que um dos pressupostos essenciais à investigação qualitativa é que os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos as percepções e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam e para Bogdan e Biklen (1994). O objectivo da investigação qualitativa é melhor compreender o comportamento e experiência humanos e perceber o processo mediante o qual as pessoas constróem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.

A utilização de uma metodologia qualitativa não invalida a metodologia quantitativa. Com efeito os números podem ajudar na compreensão das opiniões dos sujeitos sobre um determinado assunto. Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de dados podem abrir novos caminhos e traduzir numa melhor compreensão dos dados apurados. Por estas razões, utilizo também como método de recolha e interpretação dos dados a metodologia quantitativa, pois, para além do valor que encerram enquanto informação pertinente para o estudo, actuam ainda como forma de melhor compreender as respostas às questões abertas que os professores inquiridos fornecem, pois enquanto forma de perceber os sentimentos e a realidade em que os professores acreditam, esta informação é muito mais fecunda.

2 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra corresponde à população deste estudo e conta com 27 professores que iniciaram o curso de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo de 1996/1997 na

Universidade da Madeira e que leccionam em escolas apoiadas pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Este grupo de professores têm como característica o facto de ter sido o primeiro a receber o grau de licenciado atribuído pela Universidade da Madeira, no curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dos 27 alunos apenas um é do sexo masculino, sendo os restante 26 alunos do sexo feminino, confirmando-se assim a tendência para a feminização do corpo docente deste nível de ensino.

3 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), citando Bruyne et al. (1975) e Yin (1975), referem que nas abordagens qualitativas, nomeadamente nos estudos de caso, os investigadores socorrem-se de várias fontes e técnicas de recolha de dados, referem ainda que nas metodologias qualitativas é frequente, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas na mesma investigação.

Deste modo recorri a diferentes métodos de recolha de dados que foram organizados de forma sequencial.

3.1 - A Observação

Num primeiro momento recorri à observação directa sistemática (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994) de forma a verificar a veracidade do problema levantado. Com estas observações constatei que efectivamente a maioria dos professores titulares de turma observados adoptavam uma atitude de desresponsabilização perante a leccionação das aulas de Educação Física.

3.2 - As Entrevistas

Num segundo momento realizei as entrevistas exploratórias a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes à população em estudo e a responsáveis pela formação inicial de professores do curso do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, na área de Educação Física. Estas entrevistas, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), têm como objectivo encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Ainda segundo (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994) as entrevistas podem ter uma função preparatória ou instrumental, relativamente a outra técnica de recolha de dados. Assim estas entrevistas, de carácter não estruturado, tinham como objectivo conhecer os pontos de vista individuais dos entrevistados, que posteriormente serviram para a elaboração do questionário utilizado.

3.3 - A Análise Documental

Num terceiro momento realizei uma análise documental das estruturas curriculares dos diferentes cursos e dos respectivos programas das disciplinas relacionadas com a Educação Física. Tive ainda a oportunidade de analisar documentos cedidos pelos professores que integravam o grupo de estudo, documentos que Bogdan e Biklen (1994) designam de documentos oficiais, nomeadamente os registos das disciplinas inscritas durante os quatro anos do curso que me permitiram inferir a estrutura curricular de todo o curso e alguns dos documentos e materiais de estudo referentes à organização das disciplinas de Educação Física.

3.4 - O Questionário

Num quarto momento procedi à elaboração de um questionário que resultou de todos os passos dados anteriormente e que foi aplicado a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que não pertenciam ao grupo de estudo. Posteriormente, fruto de constatações retiradas da aplicação do teste ao questionário, procedi a algumas alterações que considerei importantes, sendo de seguida distribuído pela população do estudo.

3.4.1 - A elaboração do questionário

Na elaboração do questionário foi tido em conta os dados emergentes das entrevistas aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e a dois professores responsáveis pela leccionação de algumas disciplinas relacionadas com a Educação Física durante o curso. Foram também base fundamental na elaboração do questionário o próprio programa oficial de Educação Física para o 1º Ciclo do Ensino Básico, os programas de formação referentes ao curso de formação de professores e os documentos cedidos pelos professores, de forma a utilizar conteúdos e terminologias coincidentes com os documentos referidos anteriormente, de modo a tornar claras e familiares as questões colocadas.

3.4.2 - A estrutura do questionário

O questionário pode ser usado para transformar as informações comunicadas directamente pelos inquiridos em dados (Tuckman, 1994). Ainda segundo o mesmo autor o questionário serve para ter acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa e permitem conhecer o que as pessoas conhecem, gostam ou pensam. Com este inquérito o meu objectivo era conhecer o que os professores sabem acerca das questões específicas de Educação Física, acerca do que pensam da qualidade da formação recebida e finalmente, quais as suas atitudes perante o contexto onde estão inseridos.

Para tal recorri, na estrutura do questionário, a questões directas e específicas e a respostas por categoria e por escala, que forneceram dados passíveis de quantificação. Por outro lado recorri a questões de final aberto, praticamente em todo o questionário, o que permitiu aos inquiridos ter liberdade, garantindo assim uma resposta própria e não para estar de acordo com o investigador (Tuckman, 1994). A escolha deste tipo de questão permitiu-me uma maior riqueza na interpretação dos dados recolhidos. Com efeito, este tipo de questão revelou-se muito enriquecedor, isto porque das respostas dos professores existiu a possibilidade de ir mais além do que está escrito, o que me concedeu acesso a preocupações, crenças, realidades, atitudes e sentimentos, que outro tipo de questões não permitiria.

4 - ADMINISTRAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Depois de seleccionada a população do estudo, foi solicitada à Secretaria Regional da Educação autorização para distribuir os questionários aos professores. Depois da análise das intenções do estudo foi autorizada a referida distribuição. Para tal foi contactado o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, onde, através dos registos das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico apoiadas, foi possível conhecer onde cada professor se encontrava a leccionar. Ao Gabinete Coordenador do Desporto Escolar foi também solicitada a colaboração na distribuição e recolha dos inquéritos, que foi concedida. Foi também solicitado aos Coordenadores Concelhios, com a respectiva autorização do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, que procedessem à distribuição e à recolha dos inquéritos nas escolas onde prestavam apoio.

5 – TRATAMENTO DOS DADOS

Dos 27 inquéritos distribuídos foram devolvidos 25, correspondendo a 92,6% da população visada.

Depois de recolhidos os inquéritos procedi a uma análise descritiva das questões directas e específicas e às respostas por categoria e por escala e ainda a uma análise de conteúdo às questões de final aberto.

A análise dos dados foi realizada de forma indutiva. Para Bogdan e Biklen, (1994) uma das características da abordagem qualitativa é o facto de os investigadores qualitativos tenderem a analisar os dados de forma indutiva, onde os dados recolhidos não servem para confirmar ou

Infirmary hipóteses, mas para tentar compor algo que ainda não se conhece à partida, são os próprios dados que vão dando forma à questão em estudo.

6 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O primeiro ponto prende-se com os objectivos do estudo, pois as limitações de um estudo desta natureza são evidentes quando se pretende compreender pensamentos, acções e comportamentos de seres humanos. Com efeito o estudo das ciências humanas é muito complexo, onde interagem muitas dimensões em simultâneo e a tentativa de compreensão dessa complexidade torna-se muitas vezes difícil.

O segundo ponto diz respeito às próprias limitações que os métodos de recolha de informação encerram. Na recolha de dados através de inquérito, a limitação mais significativa deu-se, apesar da riqueza de informações que contém, à constatação que estas respostas, se fossem mais aprofundadas e exploradas, permitiriam uma melhor compreensão da realidade dos professores e consequentemente permitiria compreender melhor as suas tomadas de posição perante a realidade.

O terceiro refere-se ao número reduzido que compõem a amostra, não se tornando representativo dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, nem tão pouco dos alunos formados pela Universidade da Madeira, neste nível de ensino. Deste modo os resultados só podem ser generalizados à população em estudo.

O quarto e último ponto refere-se as dificuldades sentidas nas pesquisas bibliográficas acerca desta temática nas bibliotecas da Região. Com efeito o acesso à literatura acerca da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico não é facilitado, primeiro devido à parca existência de referências desta natureza no âmbito das ciências da educação e em segundo lugar devido à dispersão ou inexistência de publicações que são referência nesta área específica.

7 – QUESTÕES ÉTICAS

Bogdan e Biklen (1994), consideram que são duas as questões que dominam o panorama da ética relativa à investigação com sujeitos humanos. São elas o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Para estes autores, são ainda quatro os princípios éticos que devem orientar o investigador num estudo desta natureza em relação aos participantes,

são eles a protecção das identidades, o respeito e o direito à informação acerca da investigação, ser claro nas explicações e manter a palavra dada e ser fiel aos dados apurados.

Tuckman (2000), por sua vez alega que as questões éticas referentes aos participantes são o direito à privacidade e à não participação, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade e o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador.

Neste estudo foram seguidas as recomendações éticas enumeradas anteriormente, pois aos participantes foi garantido o anonimato, não existindo qualquer referência aos nomes dos professores participantes que os relacionasse aos inquéritos.

A participação neste estudo foi voluntária, dado que a aderência à resposta do inquérito foi pelo manifesto interesse dos professores participantes.

Os professores participantes foram devidamente informados sobre os objectivos do estudo e a resposta e devolução dos mesmos representa o seu consentimento na participação.

Finalmente, os dados são apresentados e analisados estritamente à luz das informações recebidas, não tendo existido qualquer distorção tanto dos dados como das conclusões apresentadas, garantindo assim a fidelidade aos dados.

VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta fase do trabalho irei apresentar os resultados do inquérito realizado aos professores que constituíram a população do meu estudo. Juntamente com a apresentação irei realizar uma discussão dos resultados e uma confrontação com alguns estudos já efectuados.

1 - A FORMAÇÃO EXTRA CURSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Em relação à formação em Educação Física (EF) para além do curso de formação inicial, pude constatar, como se pode ver no gráfico 1, que dos 25 professores apenas um teve algum tipo de formação relacionada (foi monitor de basquetebol antes da formação inicial) e no que diz respeito à formação específica para o 1º Ciclo do Ensino Básico, nenhum dos inquiridos frequentou qualquer tipo de formação. Este resultado confirma a pouca adesão a formações desta natureza por parte destes professores. Esta constatação pode dever-se à escassez de oferta deste tipo de formação vocacionada para este nível de ensino ou ao facto de a formação existente não cativar os professores.

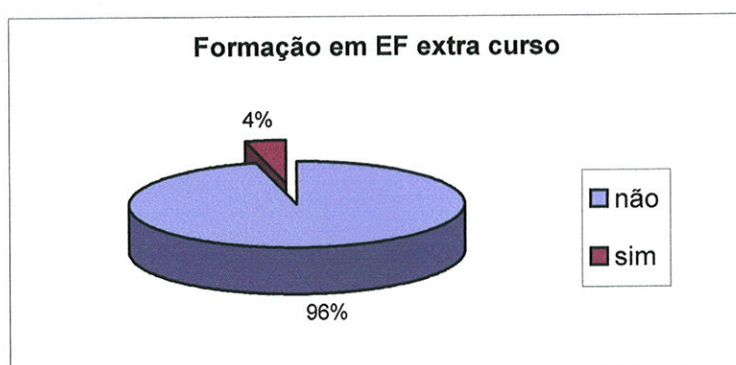


Gráfico 1 – Frequência de formação em EF extra curso

O panorama nacional parece ser o mesmo, pois os estudos realizados em Portugal confirmam esta tendência. Figueiredo (1997), no seu estudo, verificou que em relação à formação, 47% dos professores não referiram a frequência de qualquer acção de formação e 72% tiveram menos de 12 horas. Este facto é significativo, uma vez que a maioria do corpo docente deste estudo tem mais de 20 anos de serviço. Por sua vez Carreiro da Costa et al. (1998) referem que dos professores inquiridos no seu estudo mais de 80% não teve qualquer oportunidade de formação anterior ao projecto em estudo (PAEF).

Carreiro da Costa e Rocha (1998), citando o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, referem que a nível nacional apenas 7,2% dos professores com turma frequentaram acções de formação em Didáctica da Educação Física.

Finalmente o estudo realizado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000) que cobria o território continental português, revelou que só 23,4% dos professores referiram que frequentaram algum tipo de formação em Educação Física e 65% realizou apenas uma acção.

Julgo ser importante, se quisermos que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico esteja preparado para enfrentar o currículo na sua globalidade, repensar as estratégias da organização da formação contínua. Penso que seria importante, primeiro sensibilizar os professores para as virtudes da actividade física e da Educação Física para este nível de ensino, em segundo lugar ampliar a oferta de formação nesta área, aumentando também a diversidade e em terceiro lugar tornar este tipo de formação mais atractivo e adequado ao corpo docente para este nível de ensino.

Como principal conclusão podemos dizer que a totalidade (100%) dos professores não se implicaram directamente em qualquer formação específica na área de Educação Física depois da formação inicial, o que implica que os mesmos possuam apenas como formação aquela que tiveram no curso, o que pode conduzir ao abandono do processo de aquisição de competências nesta área e traduzir-se num desinvestimento na leccionação da Educação Física.

2 - AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando questionados acerca da abordagem, das metodologias e didácticas específicas da Educação Física no curso de formação inicial, os professores deram respostas contraditórias, como podemos constatar pelo gráfico 2, o que à partida não seria de esperar, pois todos eles tiveram a mesma formação.

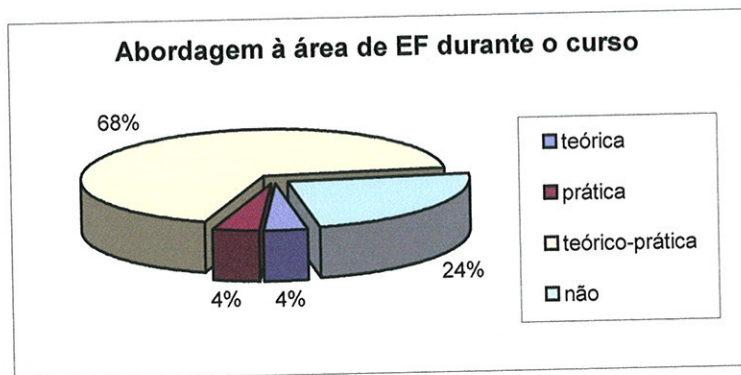


Gráfico 2 – Frequência e tipo de abordagem à área de EF durante o curso

É interessante constatar que dos 25 professores, 17 (68%) afirmaram que tiveram uma formação teórico-prática nas disciplinas de prática pedagógica, nomeadamente no que dizia respeito às metodologias e didácticas específicas e seis (24%) afirmaram que não tiveram este tipo de formação. No entanto, estes mesmos 6 professores quando questionados acerca do conhecimento das estruturas de organização características de uma aula de Educação Física (planeamento de aula, organização de actividades, domínio de destrezas de ensino e de intervenção pedagógica, manutenção da segurança nas actividades e avaliação do desempenho motor dos alunos), das 25 respostas possíveis destes seis professores, duas referem um muito bom conhecimento, 19 delas revelam um conhecimento razoável e apenas quatro respostas remetem para um fraco e muito fraco conhecimento, contrariando assim a referência da não abordagem destes conteúdos durante o curso.

Destes resultados podemos concluir que possivelmente estes professores não associaram a questão à resposta pretendida, por outro lado, podemos pôr de lado a questão da formação posterior ao curso, pois a totalidade do professores diz não ter existido.

Após esta constatação julgo poder concluir que os aspectos didácticos e metodológicos que permitem uma intervenção pedagógica adequada em Educação Física foram abordados na formação inicial e que os professores questionados têm consciência dessa formação.

3 - O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Pela análise dos resultados desta questão podemos verificar que a leccionação desta área no estágio pedagógico assume valores muito distintos. Como podemos ver pelo gráfico seguinte, os 25 professores, quando inquiridos dão respostas diferentes que vão desde o não leccionei até o leccionei todas as semanas. Com efeito estes resultados traduzam diferentes conceitos das finalidades da Educação Física, bem como diferentes concepções da importância que ela representa.

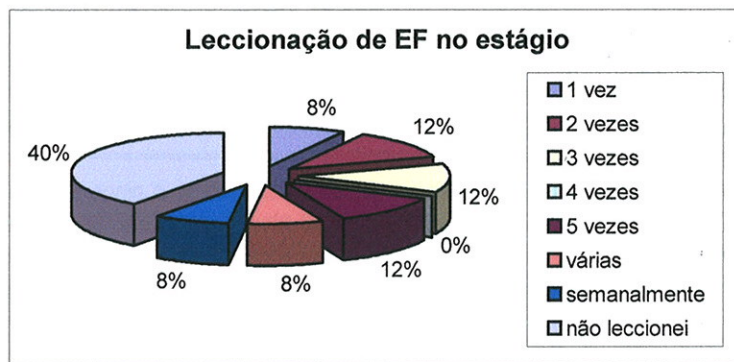


Gráfico 3 – Frequência da leccionação de EF no estágio pedagógico

Penso que é importante reflectir sobre o desfasamento existente entre estes valores, principalmente no que diz respeito ao número de professores que nunca abordou a Educação Física no estágio pedagógico. Esta situação parece traduzir o desconhecimento da imprescindibilidade desta área no processo de desenvolvimento das crianças, permitindo que esta situação tenha lugar num momento tão importante no processo de aquisição de competências profissionais para o professor, como é o caso da prática pedagógica. Como refere Carvalhinho (1999), o estágio pedagógico é um momento fundamental na formação profissional dos futuro professores.

Com efeito, são 40% os professores que, por diversas razões, não tiveram oportunidade de se apropriar dos benefícios que a prática pedagógica lhes iria proporcionar e 44% dos professores leccionou entre uma a cinco vezes durante todo o estágio.

Este número justifica bem o desfasamento existente entre as áreas integrantes do currículo, com claro benefício para as ditas áreas nobres, dando razão a Brás (1994) quando refere que a carga horária destinada à prática pedagógica nos cursos actuais é preferencialmente, quando não exclusivamente, atribuída à Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. No caso do presente estudo não possuo dados para afirmar que as outras áreas de expressões não foram beneficiadas como as ditas áreas intelectuais, no entanto julgo que a tendência deverá ser essa, pois como afirma um dos professores “os coordenadores de estágio geralmente não valorizam as expressões, logo incidi mais no leque Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.”

Impõe-se, com a constatação destes resultados, reflectir sobre as causas desta situação, mas em primeiro lugar considero pertinente ouvir as razões que os professores apontaram como justificação para a não leccionação da Educação Física durante o estágio.

Por acaso não tive essa área.
Porque essa área não era privilegiada na planificação estabelecida.
Porque nunca tal nos foi solicitado pelas professoras cooperantes.
Porque havia um professor de apoio e os coordenadores de estágio geralmente não valorizam as expressões, logo incidi mais no leque Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.
Porque a professora cooperante indicava sempre as áreas e conteúdos a abordar e nunca mencionou nada relacionado com a área de Educação Física.
Porque na escola havia um professor destinado a essa área.
Não leccionei porque as outras áreas eram mais valorizadas (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Plástica e Expressão Musical), punham-nos mais à prova.
Porque não houve oportunidade para isso. Preparávamos as aulas de Educação Física e apresentávamos aos colegas.
Durante o estágio incidimos mais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.
Não nos foi dada essa oportunidade.

Quadro 8 – Justificações dadas pelos professores pela não leccionação da EF durante o estágio pedagógico

Das razões apontadas pelos professores para a não leccionação de Educação Física durante o estágio, penso que é de realçar principalmente dois aspectos, o primeiro referente ao próprio professor, que, pelas palavras que utiliza, parece não valorizar esta área, o outro referente aos orientadores de estágio e aos professores cooperantes, que podem induzir os professores estagiários a não valorizarem a Educação Física.

Como sabemos, o estágio, para além de uma experiência profissional é um elemento de avaliação, que será provavelmente o mais importante de todo o curso, não apenas pela nota que lhe pode garantir uma boa posição nos concursos e conseqüentemente uma colocação no mundo do trabalho, mas também como prova da sua competência na profissão que escolheu abraçar, deste modo, o professor estagiário pode procurar provar a sua competência nas áreas que são mais valorizadas por aqueles que os vão avaliar, tanto o orientador de estágio, como o professor cooperante.

O professor cooperante é também professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que este último foi caracterizado por Diniz et al. (1999) e Carreiro da Costa et al. (1998) como um professor que considera a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio e a Matemática como as áreas mais importantes do currículo, seguidas da Educação Física. Carreiro da Costa et al. (1998) afirmam ainda que a área da escrita e da leitura é universalmente tida, por parte dos professores, como a mais decisiva na

formação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, logo a tendência é valorizar mais estas áreas em detrimento das restantes.

Estes dados podem ajudar a compreender a necessidade que o professor estagiário tem de investir mais em determinadas áreas, porque como referem os professores, as áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Plástica e Expressão Musical “eram mais valorizadas ... punham-nos mais à prova” e quanto à leccionação de Educação Física, “não houve oportunidade para isso...”.

Esta questão torna-se mais grave quando verificamos que esta área parece não ter importância para os professores cooperantes, pois como dizem os professores inquiridos, “nunca leccionei Educação Física porque nunca tal nos foi solicitado pelas professoras cooperantes” ou “porque a professora cooperante indicava sempre as áreas e conteúdos a abordar e nunca mencionou nada relacionado com a área de Educação Física”.

Torna-se imperioso sensibilizar os professores que colaboram no processo de desenvolvimento profissional dos futuros professores para a importância, não só da área de Educação Física, mas de todas as áreas menos valorizadas do currículo, de forma a acabar com o desfasamento existente entre elas, isto porque Tjeerdsma, (1998), citando Emans, (1983) e Siendentop, 1981, refere que os professores cooperantes são vitais para a prática de ensino dos estudantes e podem influenciar fortemente o desenvolvimento do professor estagiário.

Se por um lado podemos compreender, mesmo que não aceitemos, as atitudes tomadas pelos professores cooperantes, que trazem consigo uma grande carga cultural que remete as actividades físicas para segundo plano, tal não pode acontecer com os orientadores de estágio, pois não nos podemos esquecer que estes, em última análise, representam a instituição de formação e o que emerge deste estudo é que para alguns orientadores, formadores de professores numa instituição de ensino universitário, detentores de um papel fundamental naquilo em que os futuros professores vão realizar e acreditar, a Educação Física pura e simplesmente não é importante. Esta é uma atitude que não podemos compreender nem aceitar, principalmente quando vem de entidades que supervisionam aquilo que deve ser a boa prática profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quando falamos do professor cooperante, temos que referir também a instituição formadora onde o primeiro está integrado e, na minha opinião, esta também detém alguma responsabilidade, talvez não de forma directa, mas por displicência, pois pode acreditar que o que é defendido teoricamente é aplicado na prática. Penso que as instituições de formação têm de implementar medidas avaliadoras da boa consecução dos objectivos que se propõem alcançar com a formação de professores.

Penso que quando é a própria lei a defender que a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que

integram a função docente (dec. Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro) é inaceitável que aconteçam situações desta natureza, principalmente numa área já de si enfraquecida por constantes atropelos da sua integridade e importância.

Destes resultados posso inferir que um grande número de professores não teve a possibilidade de aplicar, treinar e aperfeiçoar as suas competências na área da Educação Física, o que para a EUPEA (2002) é um dos princípios para uma boa Educação Física. Cerca de 84% dos professores deste estudo tiveram cinco ou menos sessões de treino de competências, o que me parece manifestamente insuficiente, pois esta é uma área particular que carece de maior atenção neste aspecto onde as aprendizagens no campo teórico são traduzidas em atitudes nas aulas (Piéron, 1996), o que requer uma boa prática.

4 - A FORMAÇÃO NOS BLOCOS DO PROGRAMA

Da análise dos respostas dos professores inquiridos acerca da qualidade da formação dos blocos, que compõem o programa de Educação Física para o 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível realizar algumas inferências.

No bloco de **perícia e manipulação** (PM) registou-se a mais alta atribuição do nível de boa qualidade de formação (36%) de todos os blocos, enquanto 52% dos professores referiram que a formação foi razoável, no sentido negativo, apenas 12% considerou a formação recebida como má.

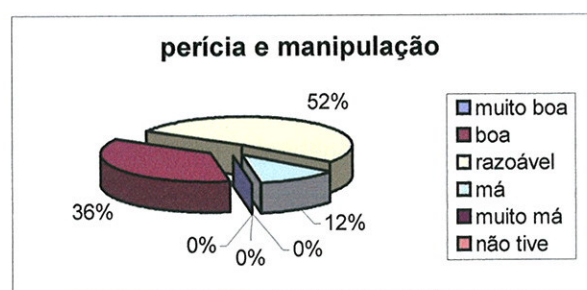


Gráfico 4 – Qualidade da formação no bloco de perícia e manipulação

No bloco de **deslocamentos e equilíbrios** (DE), 20% considerou a formação recebida de boa qualidade, 56% considerou razoável e no sentido negativo, 16% considerou ter tido uma má formação e 8% referiu não ter tido formação neste bloco.

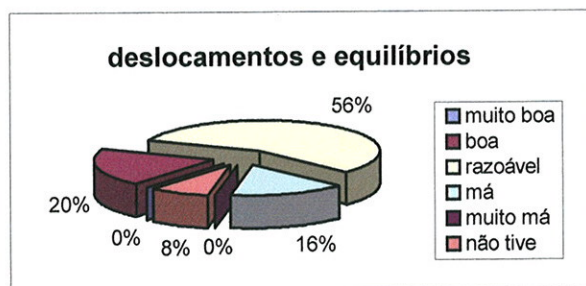


Gráfico 5 – Qualidade da formação no bloco de deslocamentos e equilíbrios

No bloco de **ginástica** (G), 8% dos professores consideraram ter tido uma boa formação e 48% referiu ter sido razoável. Nesta bloco verificou-se um aumento de respostas negativas, pois 32% dos professores consideraram que houve uma má formação nesta área e 4% considerou essa formação muito má, (sendo esta a única referência em todos os blocos), e 8% dos professores afirmaram que não tiveram essa formação.

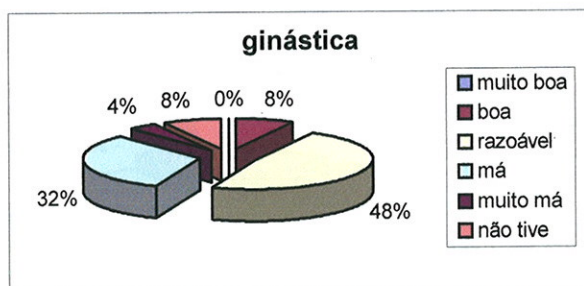


Gráfico 6 – Qualidade da formação no bloco de ginástica

No bloco de **jogos** (J) volta a verificar-se a tendência dos dois primeiros blocos, onde 16% dos professores referiram que a formação foi boa, 56% que foi razoável e na tendência negativa 24% considerou que foi má e 4% referiu que não teve formação nesta área.

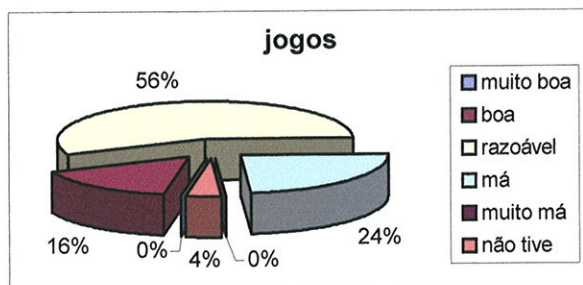


Gráfico 7 – Qualidade da formação no bloco de jogos

No bloco de **patinagem** (P) o sentido das opiniões é claramente negativo, tendo apenas um professor referido ter sido razoável a formação recebida enquanto 16% considerou que foi má e 80% dos inquiridos afirmaram não ter tido formação neste bloco.

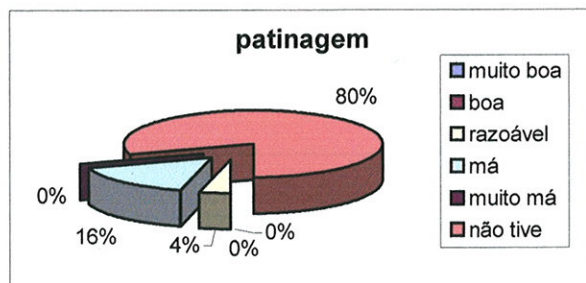


Gráfico 8 – Qualidade de formação no bloco de patinagem

O bloco de **actividades rítmicas e expressivas** (ARE) é aquele que apresenta uma maior dispersão de opiniões, desde a opinião de 12% dos professores que consideraram a formação muito boa, passando por 16% que afirmaram que foi boa, 64% considerou que foi razoável, até 8% que diz não ter tido este tipo de formação.

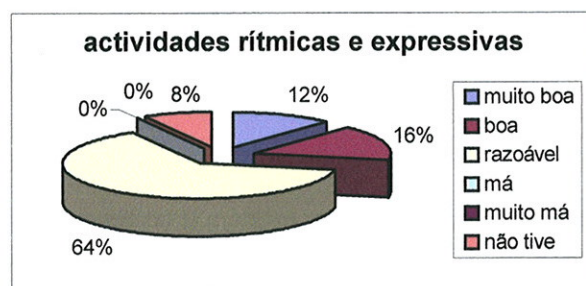


Gráfico 9 – Qualidade de formação no bloco de actividades rítmicas e expressivas

O bloco de **percursos na natureza** (PN) também apresenta alguma dispersão nas respostas pois 16% dos professores referiu ter sido boa a formação recebida, 20% diz que foi razoável, 12% afirma que foi má e 52% diz não ter recebido formação.

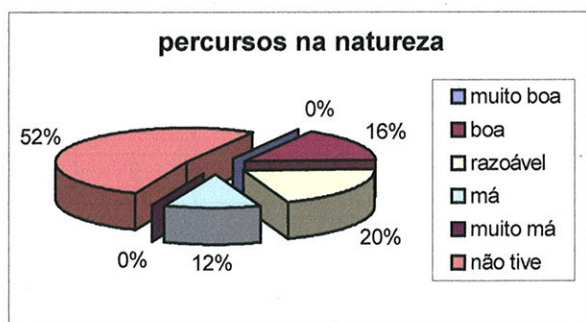
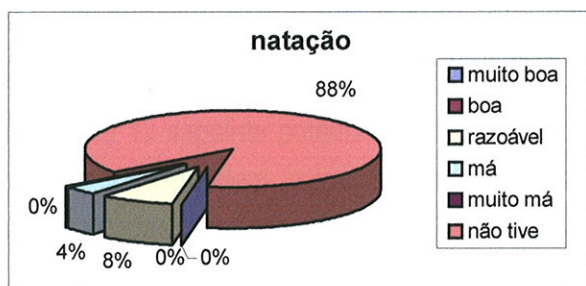


Gráfico 10 – Qualidade da formação no bloco de percursos na natureza

Finalmente o bloco de **natação**, (N) apresenta uma grande uniformidade de respostas, pois 88% dos professores afirmaram não ter tido formação neste bloco, no entanto 4% diz que a formação foi má e 8% que foi razoável.

Gráfico 11 – Qualidade da formação no bloco de natação



Se fizermos uma análise aos níveis de qualidade no quadro 9, verificamos que o nível de formação **muito boa** tem 3 referências, curiosamente todas no bloco de ARE, o de **boa** formação surge com 28 referências, tendo sido o valor mais elevado (9) atribuído ao bloco de PM.

O nível de formação **razoável** é o que reúne mais referências (77), distribuídos quase equitativamente pelos blocos de PM, DE, G e ARE.

O nível de **má** formação é referenciado 29 vezes e o nível **muito má** formação é referenciado apenas 1 vez, no bloco de G.

A referência **não tive** formação surge 62 vezes, assumindo um valor muito expressivo nos blocos de P e N, com 20 e 22 referências respectivamente, logo a seguir surge o bloco de PN com 13.

	PM	DE	G	J	P	ARE	PN	N
muito boa	0	0	0	0	0	3	0	0
boa	9	5	2	4	0	4	4	0
razoável	13	14	12	14	1	16	5	2
má	3	4	8	6	4	0	3	1
muito má	0	0	1	0	0	0	0	0
não tive	0	2	2	1	20	2	13	22

Quadro 9 – Frequência das referências dos níveis de qualidade de formação nos blocos do programa

Se atendermos a que os níveis **muito boa**, **boa** e **razoável** formação assumem uma referência positiva da qualidade da formação e que estas juntas contam com 108 referências e que os níveis de **má** e **muito má** formação assumem uma referência negativa à formação, que conta com 30 referências, verificamos que na opinião dos professores inquiridos a formação recebida, quando existiu, é claramente positiva, assumindo uma maior relevância na opinião de nível razoável.

É importante verificar que existem blocos em que os professores inquiridos consideram não ter tido formação, atingindo um grande número de respostas nos blocos de P, N e PN

Numa primeira análise do gráfico 12 seguinte podemos verificar que, de uma forma geral, o que salta à vista são as barras que correspondem à formação considerada **razoável** nos blocos PM, DE, G, J e ARE e às barras que correspondem à opinião de **não tive** formação nos blocos de P, PN e N.

Numa segunda análise verificamos que a opinião de que houve uma **má** formação surge, em menor valor, nos blocos PM; DE e P, atingindo um maior valor nos blocos de G e J.

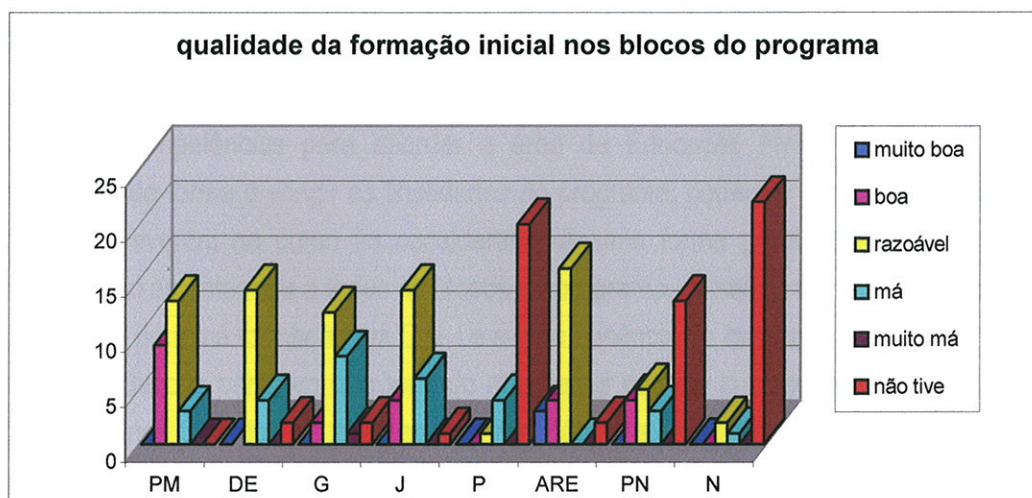


Gráfico 12 – Qualidade de formação em todos os blocos

De uma forma geral, podemos dividir as opiniões da qualidade da formação inicial dos blocos do programa entre os que foram abordados e os que não foram. Assim, os blocos que os professores consideraram abordados na formação inicial foram PM, DE, G, J e ARE que de uma forma geral são considerados como razoáveis, existindo uma maior ou menor oscilação na opinião de má formação, atingindo o seu máximo no bloco de G.

Os blocos considerados pelos professores como não abordados foram os blocos de P e N e em menor escala, mas no entanto significativo, foi o bloco de PN.

No que diz respeito a estudos realizados em Portugal acerca desta temática, verificamos no estudo da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000), que cerca de metade dos professores não abordam mais de 3 blocos e a N e P são praticamente inexistentes, o que se pode verificar devido à falta de formação, como referem os professores inquiridos neste estudo.

No entanto, julgo que podemos atribuir também esta pouca abordagem à falta de instalações e materiais adequados, que associados a uma má ou inexistente formação leva a que os professores não se sintam confortáveis e com a segurança suficiente para abordar estes blocos. No que diz respeito à patinagem Diniz et al. (1999), afirmam que 75% dos professores revelam um baixo conhecimento desta área.

Carreiro da Costa et al. (1998), referem que acerca do conhecimento dos blocos do programa, os professores dizem possuir um bom conhecimento em J, um conhecimento intermédio – bom em PM, DE e G e um conhecimento intermédio - fraco em ARE e PN e um conhecimento fraco em P

Posso concluir que a predominância das respostas aponta para o nível de formação razoável e o para o não tive formação. Podemos concluir ainda que a maior percentagem das respostas se situa no nível de formação de qualidade razoável e boa em cinco dos oito blocos (PM, DE, G, J e ARE), com maior incidência na resposta razoável, é importante referir ainda que os blocos de G e J foram os mais ligados a uma má formação. Nos restantes três (P, PN e N) a dominância vai para a resposta não tive formação, que atinge valores quase absolutos em P e N.

Atendendo a que a formação inicial deveria dotar os futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de competências para abordar a área de Educação Física de uma forma regular e sistemática, de forma a atingir as finalidades do programa, podemos concluir que formação que os professores tiveram no curso foi considerada de uma forma geral satisfatória, no entanto esta formação não se estendeu a todos os blocos do programa, existindo mesmo referencias com algum significado a uma má formação em G e J e a uma ausência de formação nos blocos de P e N. Com efeito estes blocos parecem não ter sido abordados durante o curso, existindo ainda um terceiro bloco (PN) onde 52% dos professores referiram não ter existido formação.

Nos blocos onde houve formação esta parece ter sido, de uma forma geral, razoável. Temos no entanto que reflectir sobre os blocos que a maioria dos professores diz não terem sido abordados. Se assim aconteceu podemos afirmar que a formação inicial em Educação Física não preparou os

professores para abordar **todos** os blocos do programa, mas o diploma conferido no final do curso atesta que sim.

Podemos compreender que uma atenuante a esta situação pode ser o facto de que raramente existem condições físicas e materiais para abordar os blocos de P e N nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no entanto uma instituição de formação não pode nem deve orientar-se por referências desta natureza quando forma professores, pois quando o faz, não os está a formar para um determinado contexto conhecido, está a formar o professor para que este possa cumprir o currículo na íntegra e com uma segurança que só uma formação de qualidade pode proporcionar.

5 – A ABORDAGEM DOS BLOCOS

Os dados recolhidos acerca da opinião dos professores sobre a sua capacidade de abordagem dos blocos parece reflectir os resultados da formação a que foram sujeitos no programa de formação inicial em Educação Física.

Pela análise dos gráficos seguintes é possível aferir o grau de dificuldade ou facilidade com que os professores abordariam os blocos do programa de forma a atingir os objectivos desta área.

Em relação ao bloco de **perícia e manipulação** a tendência é claramente positiva, pois 16% considerou que abordaria muito facilmente este bloco, 64% que abordaria facilmente, 16% diz que seria com alguma dificuldade e apenas 4% dos professores afirmou que dificilmente o faria.

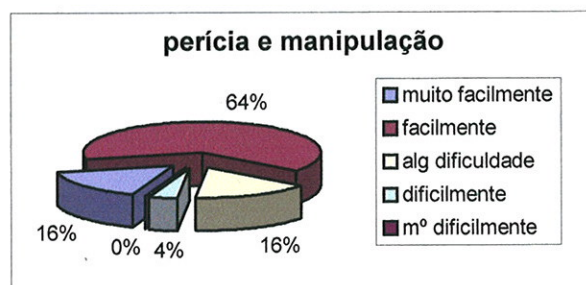


Gráfico 13 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de perícia e manipulação

Em relação ao bloco de **deslocamentos e equilíbrios**, 4% referiu que abordaria muito facilmente, 48% afirmou que o faria facilmente, 40% disseram que teriam alguma dificuldade e 8% que dificilmente abordariam. Verifica-se neste bloco um equilíbrio entre a opinião positiva e negativa.

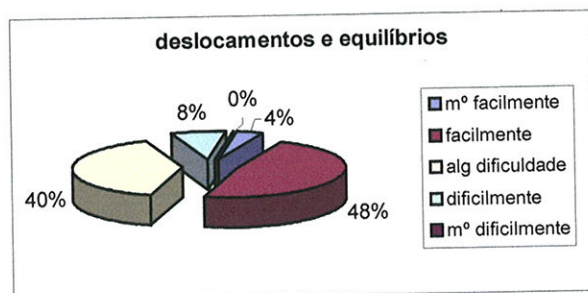


Gráfico 14 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de deslocamentos e equilíbrios

No bloco de **ginástica** a tendência parece ser negativa, pois apenas 32% considerou que abordaria este bloco facilmente, 56% referiu que abordaria com alguma dificuldade, 8% que dificilmente o faria e 4% muito dificilmente.

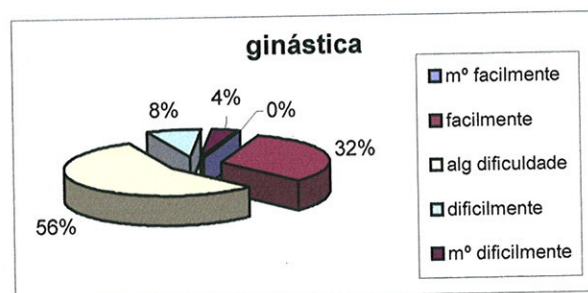


Gráfico 15 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de ginástica

No bloco de **jogos** a tendência volta a ser positiva, pois 28% dos professores consideraram que muito facilmente abordariam este bloco, sendo este inclusive o bloco com um maior número de referências neste nível. Facilmente, é o que 44% dos professores consideram, 24% dizem que seria com alguma dificuldade e apenas 4% referem que muito dificilmente o abordariam.

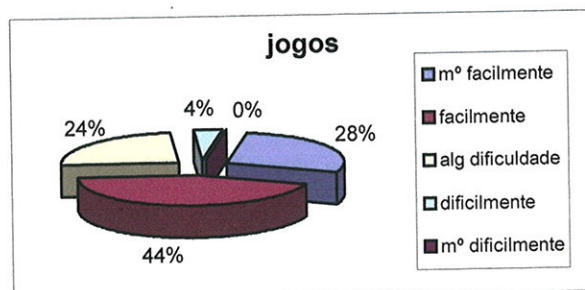


Gráfico 16 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de perícia e manipulação

O bloco de **patinagem**, tal como seria de esperar, apresenta uma opinião negativa por parte dos professores, 16% considerou que teriam alguma dificuldade, 28% disse que dificilmente abordariam este bloco e 56% refere que muito dificilmente o faria.

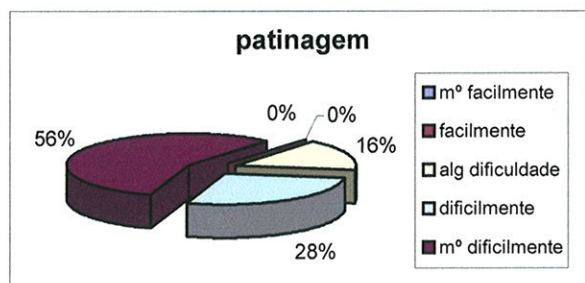


Gráfico 17 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de patinagem

Acerca do bloco de **actividades rítmicas e expressivas**, 13% revelaram que o abordariam muito facilmente, 46% abordaria com facilidade, já 33% abordaria com alguma dificuldade e finalmente 8% dificilmente abordariam esta área.

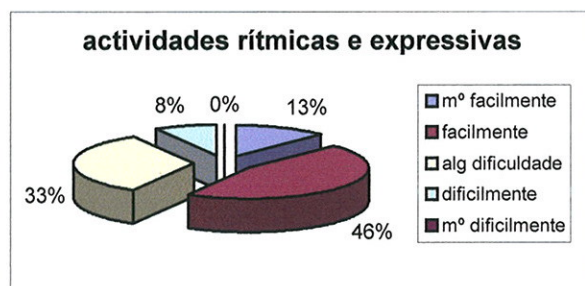


Gráfico 18 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de actividades rítmicas e expressivas

O bloco de **percursos na natureza**, ao contrário do que seria de esperar pela opinião da qualidade de formação, apresenta uma tendência positiva na abordagem, pois 4% disse que muito facilmente o abordariam, 48% referiram que o fariam facilmente, por outro lado são 40% os que consideraram que seria com alguma dificuldade e 4% dificilmente e muito dificilmente abordariam.

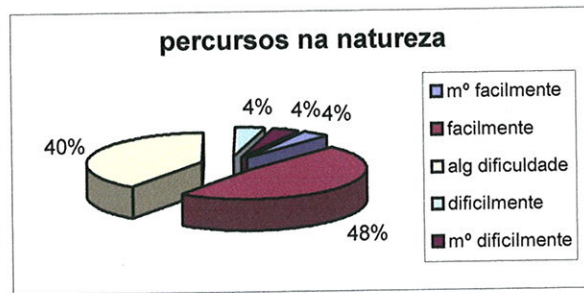


Gráfico 19 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de percursos na natureza

Finalmente o bloco de **natação**, que como seria de esperar, tal como a patinagem, apresenta uma tendência claramente negativa, sendo apenas um professor a referir que abordaria facilmente este bloco. Com alguma dificuldade são 28% dos professores que o abordariam, dificilmente foi o que disseram 20% e finalmente são 48% os professores que afirmaram que muito dificilmente abordariam este bloco.

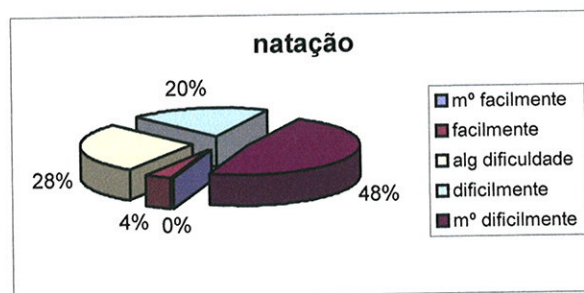


Gráfico 20 - Avaliação da capacidade de intervenção no bloco de natação

Através da análise dos níveis com que os professores abordariam os diferentes blocos do programa, podemos verificar que o nível **muito facilmente** é referido 16 vezes, sendo o bloco onde esta opinião surge mais vezes o de J (7), o nível **facilmente** é referido 71 vezes, atingindo os valores mais altos em PM, DE, J, ARE e PN e os mais baixos P e N.

Passando para os níveis considerados negativos, foi referenciado o nível **com alguma dificuldade** por 63 vezes, distribuído por todos os blocos, sendo o valor mais alto atribuído à G (14) e o mais baixo a PM (4). O nível **dificilmente** é referido 21 vezes sendo os valores mais altos em P e N (7 e 5, respectivamente). Finalmente o nível **muito dificilmente** surge 28 vezes sendo referenciado em maior número em P e N (14 e 12, respectivamente).

Se atendermos a que os níveis **muito facilmente** e **facilmente** correspondem a um espectro positivo na abordagem dos blocos, no conjunto existem 87 referências positivas. Seguindo o mesmo raciocínio, os níveis **com alguma dificuldade**, **dificilmente** e **muito dificilmente** correspondem a

níveis negativos, existindo 112 referências. Destes dados podemos inferir que a diferença existente não é muito significativa, podemos até dizer que os valores se encontram mais ou menos equilibrados.

	PM	DE	G	J	P	ARE	PN	N
muito facilmente	4	1	0	7	0	3	1	0
facilmente	16	12	8	11	0	11	12	1
com alguma dificuldade	4	10	14	6	4	8	10	7
difícilmente	1	2	2	1	7	2	1	5
muito dificilmente	0	0	1	0	14	0	1	12

Quadro 10 – Frequência das referências dos níveis de capacidade de intervenção nos blocos do programa

Pela análise do gráfico podemos verificar o equilíbrio anteriormente referido, podemos ver ainda que a opinião acerca dos blocos PM, DE, J ARE e PN, na generalidade são facilmente abordados pelos professores, já os blocos de G, P e N parecem ser os blocos em que os professores dizem ter mais dificuldade.

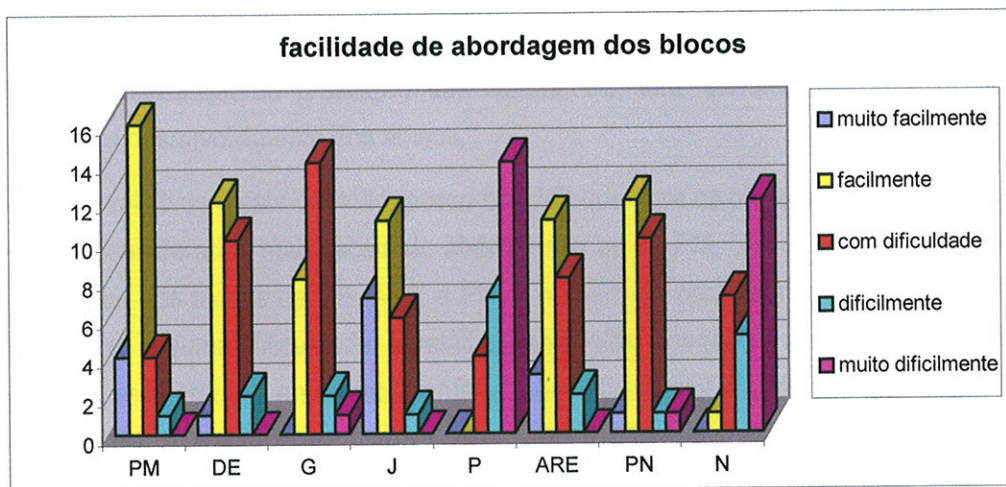


Gráfico 21 – Percepção da capacidade de intervenção em todos os blocos do programa

Se atendermos aos resultados da questão anterior é fácil de compreender por que é que os professores consideram que muito dificilmente abordariam os blocos de P e N, pois referem que não tiveram formação nesta área. No entanto, a maioria dos professores (13) também referiram não ter tido formação em PN e na resposta a esta questão a maioria (12) diz que o abordaria com facilidade, 10 referem que o abordariam com alguma dificuldade e apenas 2 professores referem que dificilmente ou muito dificilmente abordariam este bloco.

Neste caso, julgo que esta situação se deve ao facto de os professores se considerarem capazes de abordar este bloco com sucesso quando confrontados com os objectivos e conteúdos do mesmo. Por outro lado, no que diz respeito ao bloco de G, quase metade dos professores (12) afirmou que a formação foi razoável e no entanto são mais os que referem que a abordariam com alguma dificuldade (14) do que os que dizem que a abordariam com facilidade (8). Julgo que esta discrepância surge devido à dificuldade que esta área encerra na sua leccionação, porque apesar de existir formação, a sua abordagem nem sempre é tão simples quanto parece e os professores, quando confrontados com a situação real, podem sentir algumas dificuldades.

Daqui podemos inferir que a formação pode parecer aos professores razoável, mas quando se trata de passar à prática, esta talvez já não seja tão adequada. Podemos chegar a esta conclusão se verificarmos que, quando questionados ao nível da formação, os professores a consideram, na generalidade, positiva, mas quando questionados acerca da facilidade de abordagem, as respostas, apesar de positivas, parecem já apontar para uma certa dificuldade.

Na realidade, a formação realizada nas instituições de formação pode ser adequada em alguns blocos do programa para este nível de ensino, no entanto considero difícil, com a carga horária destinada à Educação Física, que a formação seja a ideal em todos os blocos. Um exemplo é a área específica da G e a questão que coloco é se a formação é capaz de dotar os professores de competências consideradas suficientes para os conteúdos deste bloco, pois como disse anteriormente esta é uma área muito específica, onde os professores têm uma intervenção determinante e o domínio de estratégias de ensino, de progressões pedagógicas específicas, de condições de segurança, da prestação das ajudas, etc. são fundamentais para o sucesso na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Com os dados relativos a esta questão, posso concluir que para os professores inquiridos os blocos do programa considerados mais fáceis de abordar são os de PM, DE, J, ARE e PN. É importante referir ainda que nos blocos de DE, ARE e PN, o número de professores que consideram que os abordariam com alguma dificuldade é relativamente alto, chegando mesmo a existir um certo equilíbrio, pois as diferenças entre "facilmente" e "com dificuldade" são de 12 para 10 em DE, de 11 para 8 em ARE e novamente de 12 para 10 em PN. Podemos concluir que apesar de o critério "facilmente" ser mais elevado, a diferença para "com dificuldade" não é muito significativa.

Por outro lado, os blocos que os professores consideram ser mais difíceis de abordar são os blocos de G, P e N, apresentando-se os dois últimos com valores significativos de "muito dificilmente", afastando qualquer possibilidade, pelo menos aparente, de abordagem de qualidade nestes blocos. Já o bloco de G apesar de serem 14 os professores que admitem abordar este bloco com dificuldade, são 8 os que referem que o abordariam com facilidade.

6 - DIFICULDADES NA ABORDAGEM

Quando questionados sobre as razões das dificuldades na abordagem dos diferentes blocos do programa, os professores referiram vários aspectos, como se apresenta de seguida.

Dependeria do espaço físico da escola, se teria ou não condições físicas e materiais adequadas.
Primeiramente porque eu próprio dificilmente faço alguns exercícios; segundo porque não me foi dada formação nessa área.
Julgo que pelo facto de não ter tido a preparação suficiente no curso ou por não ter sequer abordado alguns blocos como a patinagem e a natação ou os percursos na natureza.
Falta de material, instalações impróprias e dificuldades no transporte.
Estas dificuldades devem-se ao facto da Universidade da Madeira não poder proporcionar aos seus alunos as condições físicas necessárias para o bom funcionamento teórico/prático da cadeira de Educação Física.
A falta de preparação básica no curso e a falta de recursos físicos e espaciais.
Pouca ou nenhuma abordagem desses temas no curso e também por ter tido algumas dificuldades ao longo da minha vida escolar em determinados conteúdos destes blocos. Ex. ginástica (pino de cabeça e de braços); patinagem ...
Os blocos de patinagem e natação são difíceis de abordar uma vez que as escolas não têm espaços físicos para a prática das actividades referidas.
Falta de preparação. Não tive formação em todos os blocos, não os considero difíceis, simplesmente desconheço como orientá-los.
Má preparação académica.
A maior dificuldade é o desconhecimento dos procedimentos técnicos a seguir para leccionar os vários blocos.
O facto de não haver instalações para a prática de certas modalidades desportivas e o facto de não ter formação para tal.
Falta de formação e conhecimentos sobre os blocos.
Talvez devido à falta de formação nessa área e também devido ao meu medo pessoal de algum aluno se magoar gravemente (nomeadamente na patinagem, ginástica e natação).
Não considero os blocos difíceis de abordar, mas sim as condições físicas (falta de equipamento e espaços apropriados). Muitas das escolas não estão preparadas para dar cumprimento, na íntegra, ao programa de Educação Física no 1º ciclo. Por essa razão temos de nos adaptar a cada realidade e muitas vezes não é fácil.
Considero que existem blocos nos quais teria dificuldade em abordar e isto talvez devido à falta de formação. Em relação aos deslocamentos e equilíbrios, é um bloco que também nunca me despertou grande interesse, pois durante o meu percurso escolar sempre tive dificuldade em desenvolver estes tipos de actividade física.
Infelizmente são poucas as escolas do 1º ciclo que estão equipadas com piscina. daí surgirem muitas

dificuldades a este nível. A patinagem também não é posta em prática frequentemente devido à falta de infra-estruturas próprias.
No decorrer do curso, muitos destes conteúdos não foram abordados na aula de Educação Física, de modo que se torna difícil contemplá-los numa aula.
A natação, uma vez que as escolas na Madeira não estão equipadas e preparadas bem como para a patinagem.
Os blocos que considero difíceis de abordar dizem respeito à patinagem e natação, porque nunca tive formação (prática) para as pôr em prática no 1º ciclo.
Na minha opinião essas dificuldades devem-se ao facto da formação inicial ter sido fraca nestas áreas e as condições materiais do local onde é praticada a actividade.
Há blocos mais difíceis de abordar devido à falta de condições (materiais/instalações) e outros porque não foram trabalhados o suficiente na minha formação.
Devido à falta de formação e à falta de espaços físicos.
Não tínhamos condições (espaços) para abordar estes blocos.

Quadro 11 - Dificuldades apontadas pelos professores perante a leccionação de determinados blocos

Da análise das respostas dos professores, quando questionadas acerca das razões que dificultam a abordagem de determinados blocos do programa, emergiram três aspectos dominantes. Estes aspectos, já conhecidos como óbices à real implementação da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, são:

- os **recursos materiais e físicos** que as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico possuem, pois um dos professores refere que a abordagem a determinados blocos “dependeria do espaço físico da escola e da condições físicas e materiais adequadas”, outro ainda afirma que “muitas das escolas não estão preparadas para dar cumprimento, na íntegra, ao programa de Educação Física no 1º Ciclo”.
- as **aptidões pessoais** que os professores apresentam face à adesão das actividades físicas na sua vida pessoal e às suas repercussões nas capacidades físicas, como afirma um dos professores inquiridos “eu próprio dificilmente faço alguns exercícios”. Outro aspecto está relacionado com o percurso escolar na disciplina de Educação Física, pois um dos professores afirmou “ter tido algumas dificuldades ao longo da minha vida escolar em determinados conteúdos destes blocos”. Ainda outro referiu que “durante o meu percurso escolar sempre tive dificuldade em desenvolver estes tipos de actividade física”.

- a **formação** que tiveram no curso de formação inicial, segundo os professores apresenta-se como um óbice à implementação de alguns blocos que consideram mais difíceis de abordar, afirmações como “não me foi dada formação nessa área”, ou “No decorrer do curso, muitos destes conteúdos não foram abordados” ou ainda que a formação inicial foi “fraca nestas áreas” espelham bem a opinião dos professores.

Como podemos apurar pelas afirmações dos professores, a frequência das razões apontadas pelos professores são diferentes, verificando-se a referência à falta de **recursos físicos e materiais** por nove vezes. Este dado é frequentemente apontado como impedimento para a leccionação da Educação Física, o mesmo se confirma nos estudos conduzidos pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000), Carreiro da Costa e Rocha (1998), Neves (1997), citando Neves (1997), Monteiro (1996), Faucette, Mckenzie e Pattereson (1990) e Cruz (1992).

A referência a **aptidões pessoais**, no que diz respeito à prática de actividades físicas foi realizada três vezes. Esta questão é muito pertinente se considerarmos que muitos dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico não tiveram uma vivência anterior em actividades físicas por isso dificilmente podemos esperar que as transportem para a sua prática profissional.

A este respeito, Carreiro da Costa et al. (1998) e Diniz et al. (1999) concluíram que uma percentagem elevada de professores não realizou actividades físicas na escola e não mantêm, fora dela, uma ligação regular.

Estes dados assumem alguma importância se atendermos a que podem influenciar a prática profissional. Carreiro da Costa et al. (1998) e Neves (2000), citando Carvalho (1996), falam da Sociabilização Antecipatória que parece ser capaz de condicionar a forma como os futuros professores vão perceber a própria formação inicial e Neves (2000) considera que um dos aspectos que condicionam a percepção da Educação Física são as próprias histórias de vida do professor, onde as experiências vividas enquanto alunos de Educação Física podem constituir-se como referências marcantes das suas posteriores opções educativas na abordagem desta área no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, existe a referência às **lacunas de formação** em 20 situações. Este último resultado indica que em 25 professores inquiridos, 20 referem que as dificuldades sentidas na leccionação das aulas de Educação Física são devido à falta de formação no curso de formação inicial. Este aspecto corrobora a opinião de Cruz (1992) quando afirma que os professores apontam como razões impeditivas da leccionação a falta de formação, não se considerando competentes e não se sentindo em segurança. Outros estudos que fornecem o mesmo resultado são os realizados pela Universidade

Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000), Carreiro da Costa e Rocha (1998), Figueiredo (1997) e Neves (1997), citando Neves (1997).

Pela análise do gráfico seguinte podemos concluir que a maioria dos professores apontam como grande óbice à abordagem do programa de Educação Física a pouca ou inexistência formação em determinados blocos. Apontam também com alguma frequência a falta de condições materiais e físicas e com menor frequência a pouca aptidão para a abordagem às actividades física.

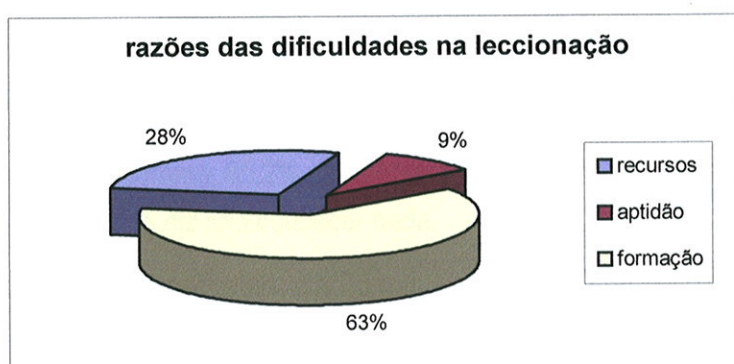


Gráfico 22 – Frequência das razões apontadas como óbices à leccionação de determinados blocos

7 - O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dos dados recolhidos podemos verificar que a maioria dos professores considera ter um conhecimento razoável acerca do programa de Educação Física para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito 68% dos professores afirmam que conhecem razoavelmente o programa, 16% dizem que têm um fraco conhecimento e a mesma percentagem diz ter um bom conhecimento. No entanto, nenhum professor refere ter um conhecimento muito bom nem muito fraco.

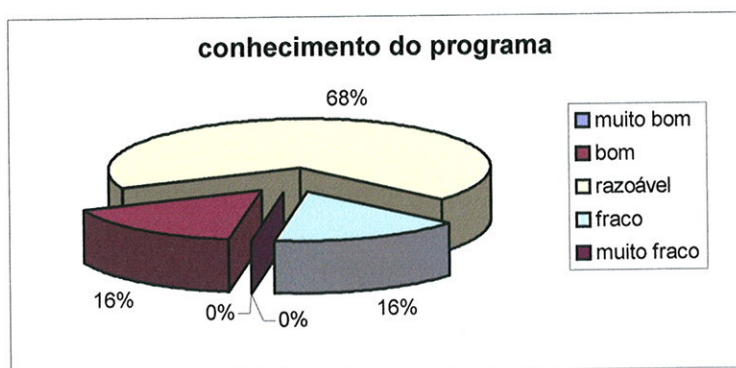


Gráfico 23 – percepção do nível de conhecimento do programa

Os resultados apurados por Carreiro da Costa et al. (1998) referem que 13.8% dos professores diz conhecer bastante bem o programa, 55.2% diz conhecer bem, 28.5% diz conhecer mais ou menos, 2% diz conhecer pouco e 0.2% diz não conhecer nada.

O programa, como refere Carlota Pereira em Bom et al. (1991, p. XI-XII), “não é uma cartilha” que prescreve o que o professor deve fazer, mas um instrumento de trabalho que deve ser compreendido pelo professor de forma a poder ser utilizado junto dos alunos de uma forma apropriada, pelo que é fundamental ter um bom conhecimento do programa para poder desenvolver estratégias adequadas para alcançar os objectivos por ele previstos.

Pelos resultados verificados posso concluir que a maioria dos professores (84%) considera que tem um conhecimento bom e razoável do programa, o que indica que este é um instrumento de trabalho que pode ser compreendido e utilizado por eles.

8 - AS ESTRUTURAS DE ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICAS

O conhecimento e o domínio das estruturas de organização específicas de uma aula de Educação Física podem, na minha opinião, condicionar de forma decisiva a actuação do professor com os seus alunos, pois quanto melhor for o domínio de determinadas competências específicas desta área, mais segurança e confiança nas suas capacidades o professor vai sentir, o que conduzirá a uma melhor prossecução para atingir os objectivos pretendidos.

Posso verificar, que para 56% dos professores o conhecimento da **planificação** (PLAN) foi considerado razoável e para 28% foi considerado bom. Por outro lado, 12% considerou que o seu conhecimento é fraco e 4% disse ser muito fraco.

Pela análise do dados disponíveis posso concluir que esta é uma competência em que 84% dos professores inquiridos afirmaram ter um conhecimento razoável e bom, de onde se infere que a maioria dos professores está preparada para a aplicar na sua prática lectiva.

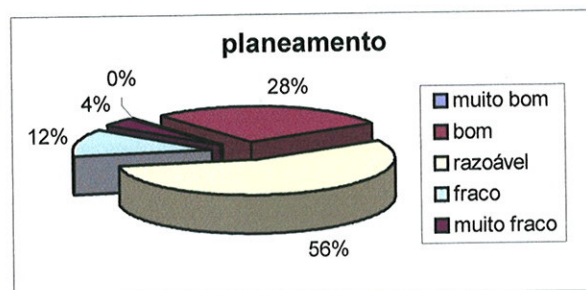


Gráfico 24 – Percepção do nível de conhecimento do planeamento das actividades

Na **organização de actividades** (ORG) e situações de aprendizagem, 60% dos professores referiram conhecer de forma razoável esta competência e 16% disse conhecer bem. Já 24% disse ter um fraco conhecimento.

Daqui podemos concluir que 76% dos professores referiu conhecer as diferentes formas de organização específicas de uma aulas de Educação Física.

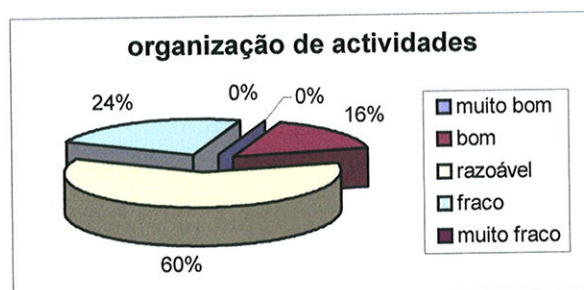


Gráfico 25 – Percepção do nível de conhecimento da organização de actividades

Quanto às **destrezas de ensino**, (DEST ENS) específicas da aula de Educação Física, verificou-se que 56% dos professores afirmaram ter um conhecimento razoável e que 40% reconheceu ter um fraco conhecimento e 4% disse mesmo ter um conhecimento muito fraco.

Assistimos, aqui, a um certo equilíbrio entre os que afirmaram ter um razoável e fraco conhecimento, o que me leva a concluir que esta é uma competência onde os professores admitem ter mais dificuldades.

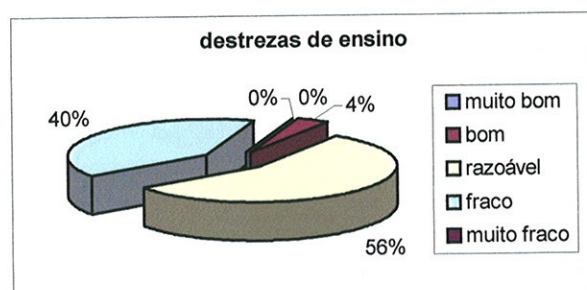


Gráfico 26 – Percepção do nível de conhecimento das destrezas de ensino específicas

Da **manutenção da segurança (SEG)** dos alunos durante as actividades físicas, 68% dos professores revelaram ter um conhecimento razoável, 16% disseram conhecer bem e também 16% reconheceram ter um fraco conhecimento.

Volta-se a verificar que a maioria dos professores (84%) consideraram ter um bom e razoável conhecimento dos procedimentos de segurança durante as actividades

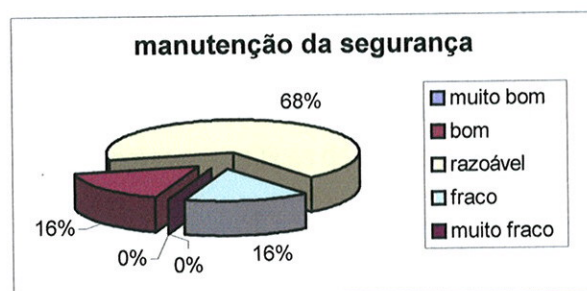


Gráfico 27 – Percepção do nível de conhecimento da manutenção da segurança durante as actividades

Acerca da **avaliação da prestação motora (AVAL)** dos alunos, 60% disse conhecer razoavelmente, 20% disse conhecer bem e 20% referiu ter um fraco conhecimento.

A tendência para o conhecimento desta competência é positiva, pois 80% dos professores referiu conhecer razoavelmente e bem a avaliação do desempenho motor dos seus alunos.

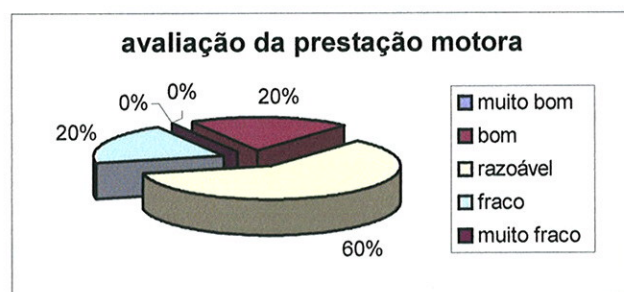


Gráfico 28 – Percepção do nível de conhecimento da avaliação da prestação motora dos alunos

Pela análise da frequência das referências dos níveis de conhecimento, podemos verificar que não existiu qualquer referência ao nível **muito bom** e ao nível **muito fraco** existiu apenas uma e diz respeito ao planeamento. Já o nível **bom** teve 21 referências o **razoável** foi referido por 75 vezes. Finalmente o nível de conhecimento **fraco** foi referenciado por 28 vezes.

Por esta análise podemos apurar que existem 96 referências no sentido positivo, que apontam para um conhecimento bom e razoável e 28 referências no sentido negativo.

A partir destes dados é legítimo concluir que os professores consideram, na sua maioria, que conhecem as estruturas específicas afectas à organização e implementação de uma aula de Educação Física. No entanto verifica-se já uma referência elevada ao fraco conhecimento no conhecimento das destrezas de ensino específicas da Educação Física.

	PLAN	ORG	DEST ENS	SEG	AVAL
muito bom	0	0	0	0	0
bom	7	4	1	4	5
razoável	14	15	14	17	15
fraco	3	6	10	4	5
muito fraco	1	0	0	0	0

Quadro 12 – Frequência das referências dos níveis de conhecimento das estruturas de organização específicas em Educação Física

Pela análise do gráfico seguinte verificamos que o nível razoável domina as opiniões dos professores, oscilando entre os 56% e os 68%, seguindo-se do nível de conhecimento fraco, que atinge os valores mais altos no aspecto específico das destrezas de ensino.

Penso ser importante também referir que o nível de conhecimento **fraco** é referenciado com maior ou menor oscilação, nas cinco competências apresentadas, atingindo o valor mais elevado nas destrezas de ensino. Este aspecto, apesar dos dados não serem muito altos, deve ser levado em conta pela formação inicial de forma a intensificar a formação nesta área específica.

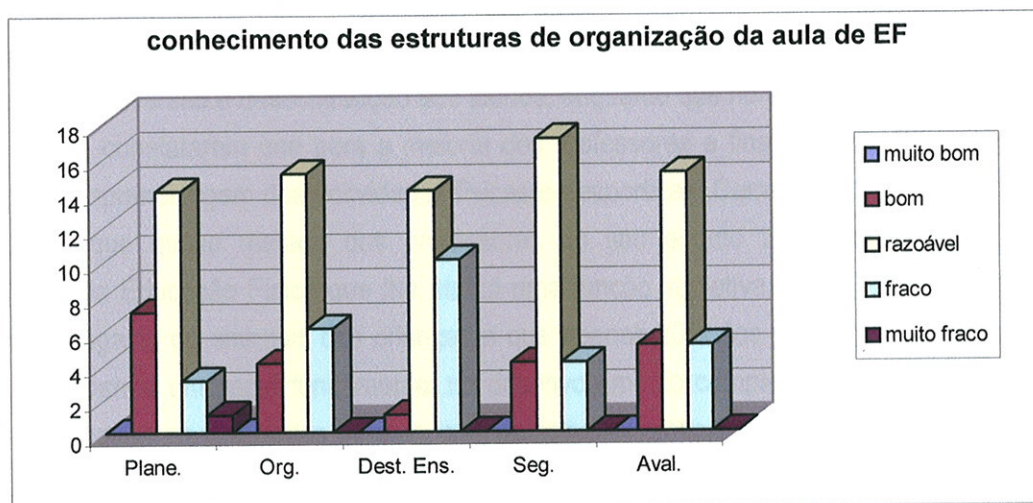


Gráfico 29 – Nível de conhecimento das estruturas de organização específicas de uma aula de Educação Física

9 – FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com esta questão pretendia saber quais as representações que os professores tinham acerca das finalidades da Educação Física para este nível de ensino. O ponto central desta questão era saber se os professores associavam as finalidades ao que elas realmente representam.

Para esta noção é natural que a formação inicial tenha um contributo muito importante, pois o conhecimento das finalidades da Educação Física não só ajuda a saber para onde vamos e como vamos lá chegar, mas , e principalmente, dá-nos a razão para lá termos que chegar. A correcta percepção das finalidades, é só por si, uma garantia de que esta área tem de ser valorizada na prática profissional dos professores, pois só assim estes a podem compreender, aceitar e inclusive utilizá-la como contributo pedagógico para atingir as finalidades deste ciclo de ensino.

Considero esta questão pertinente, não só pelas razões apontadas anteriormente, mas também porque o panorama dos estudos realizados em Portugal não indica que as finalidades da Educação Física sejam conhecidas pela maioria dos docentes.

Um estudo da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000) revelou que existe uma indefinição sobre o conceito de Educação Física por parte da maioria dos professores, que têm

dela uma perspectiva recreacionista. Esta afirmação é corroborada por Neves (1997) quando observa que em alguns estudos os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm referenciado um amplo leque de finalidades para a Educação Física neste nível de ensino e, citando um estudo de Neves(1997), refere que as finalidades apontadas pelos professores foram o desenvolvimento das capacidades, efeitos educativos gerais, aprendizagens específicas, gosto/satisfação e valores éticos associados à actividade física, saúde, catarse e outras. Por sua vez Diniz et al. (1999) diz que a opinião mais frequente é de que a Educação Física serve para libertar energias e proporcionar momentos de diversão e descontração aos alunos, enquanto que no seu estudo, Carreiro da Costa et al. (1998) constataram que para a maioria dos professores a finalidade da Educação Física é promover a aprendizagem das actividades físicas e desportivas. Carreiro da Costa e Rocha (1998) concluíram que quase metade dos professores do seu estudo têm uma representação das finalidades da Educação Física que lhe atribui uma função supletiva, dirigida para o divertimento, prazer e desgaste de energias das crianças e que apenas 20% dos professores reconhecem que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento completo e na integração social do aluno e conhecem as finalidades da área, com objectivos e efeitos específicos.

Já Mira (s/d), no seu estudo, afirma que a esmagadora maioria dos professores diz que esta área é importante para o desenvolvimento global das crianças e refere ainda que da amostra dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do seu estudo, foi o grupo de professores mais novos que atribuíram maior importância ao desenvolvimento das capacidades motoras gerais, como contributo da Educação Física para o desenvolvimento das crianças.

Este dado é relevante, pois pode querer dizer que a formação mais recente de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico está a contribuir para um melhor entendimento da Educação Física, bem como da sua real importância.

Deste modo, a questão foi colocada aos professores de forma aberta, não fornecendo itens de escolha, sendo a atribuição das finalidades da total responsabilidade do professor, tendo assim liberdade de escolher os critérios representativos das suas concepções.

Com a análise desta questão procuro verificar se a tendência descrita pelos estudos anteriores se confirma ou se, por outro lado, a formação a que estes professores foram sujeitos lhes permite ter concepções que atribuem finalidades mais globalizantes do que o conceito de formação desportiva, o conceito de lazer, divertimento e libertação de energias.

Segundo os professores, as finalidades da Educação Física para este nível de ensino são as indicadas no quadro seguinte. Da análise destas respostas resultará a identificação das diferentes finalidades atribuídas, de forma a verificar qual a opinião dos professores.

A Educação Física é uma área imprescindível a qualquer criança, ajudando-a no seu desenvolvimento global (nível social, afectivo e motor).
Proporcionar o desenvolvimento motor/físico das crianças e por conseguinte atingir também o desenvolvimento nas outras áreas.
Desenvolver as motricidades (incluindo a motricidade fina), pois estas fazem parte do desenvolvimento geral da criança. Estas desenvolvem-se como um todo e não só na área cognitiva. O desenvolvimento não pode ser separado.
Permitir que cada aluno tenha um melhor desenvolvimento físico, a par do seu desenvolvimento intelectual, e por outro lado ensinar-lhes as regras básicas das diferentes modalidades.
Dotar as crianças de destrezas motoras, preparando-as para diversas situações que impliquem a destreza e desenvolver nas crianças o gosto pelo desporto, tornando-as mais activas e dinâmicas.
Cooperação entre as criança; autonomia; responsabilidade; relacionamento entre todo o grupo; criatividade; melhorar as capacidades condicionais e coordenativas.
Contribuir para o desenvolvimento global e integral da criança.
Desenvolver harmoniosamente a criança. É uma parte da educação fundamental ao desenvolvimento integral da criança.
Promover hábitos de vida saudáveis
Desenvolver essencialmente a motricidade geral dos alunos e cativá-los para a prática desportiva, como um hábito de vida saudável.
Ganhar competências essenciais para o final do 1º ciclo; desenvolver o corpo e o espírito; promover a actividade física (o desporto) como forma de ganhar saúde (cada vez mais se apela ao movimento)
Proporcionar todo o exercício que as crianças precisam, pois estas estão cada vez mais a se tornar sedentárias.
Permitir um melhor desenvolvimento físico-motor dos alunos.
Levar as crianças a atingir determinados objectivos gerais, nomeadamente: conhecimento e domínio do seu corpo e espaços envolventes; manipulação de determinados objectos; realização de diversos jogos (lúdicos - que abranjam outras áreas, técnicos - que promovam a aprendizagem de técnicas e táticas).
Incutir, desde cedo, a ideia da importância de fazer exercício físico. É uma área que é extremamente importante a nível do cumprimento de orientações e regras que só vêm complementar o trabalho a nível da sala de aula! É uma área lúdica, mas essencialmente educativa.
É fundamental nesta fase etária, pois permite um desenvolvimento global da criança..
Permitir o desenvolvimento físico e motor da criança, a criação de hábitos positivos de relação e cooperação, a aquisição de atitudes autónomas e responsáveis e o conhecimento de si mesmo.
Ajudar as crianças no seu crescimento e desenvolvimento físico
São primordialmente o conhecimento do seu corpo e as várias habilidades que os alunos podem desenvolver com o mesmo e promover o gosto pelo desporto de forma a ter um desenvolvimento integral.
Permitir aos alunos experiências concretas. Favorecer o desenvolvimento social da criança. Permitir a adaptação da

criança ao contexto escolar.
Permitir um maior desenvolvimento motor. Facilitar a adaptação do aluno à escola, bem como o relacionamento colegas/professores. Favorecer ao aluno novas experiências.
As finalidades da Educação Física neste nível de ensino são: - desenvolvimento das capacidades expressivas dos alunos; aperfeiçoamento das capacidades dos alunos; sensibilização para a prática de Educação Física.
Desenvolver a motricidade dos alunos. Iniciar diferentes desportos (regras e procedimentos).

Quadro 13 – Finalidades atribuídas à Educação Física

Das opiniões dos professores, as mais representativas foram apresentadas no quadro seguinte, com o registo da frequência com que foram referidas.

Categorias	Frequência
desenvolvimento físico	13
desenvolvimento global	8
promoção da actividade física	8
sociabilização	4
promoção da saúde	4
aprendizagem desportiva	3
adaptação à escola	2
promoção de actividades lúdicas	2
conhecimento de si	2
autonomia	2
criatividade	2
interdisciplinaridade	1
Complementaridade	1
responsabilidade	1
crescimento	1
desenvolvimento intelectual	1

Quadro 14 – Frequência das finalidades atribuídas à Educação Física

Da análise das respostas dos professores é fácil constatar que os professores atribuem “um amplo leque de finalidades” (Neves, 1997) à Educação Física. Com efeito, estas finalidades assumem várias representações, o que reflecte uma dispersão da interpretação que os professores fazem. Julgo que esta panóplia de finalidades, todas, a meu ver, correctas e de alguma forma relacionadas com as finalidades da Educação Física, são no entanto redutoras e emprestam um carácter simplista, o que conduz a uma certa menoridade desta área, bem como da sua importância no currículo real do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados indicam que:

- os professores apontam a promoção e **desenvolvimento físico** dos alunos, com 13 referências,
- em seguida surge a referência ao **desenvolvimento global** dos alunos como finalidade da área de Educação Física. Julgo que este é um dado significativo, pois esta resposta representa a opinião de 32% dos professores, o que reflecte já um reconhecimento da abrangência da Educação Física como área capaz de contribuir para a globalidade do desenvolvimento das crianças;
- são oito as referências que indicam que a Educação Física serve como **promoção das actividades físicas**, atribuindo assim um carácter directo e reduccionista desta área. Penso que a formação deverá tentar combater esta tendência de se associar a Educação Física apenas à promoção das actividades físicas, pois são seis os professores que a referem como única finalidade, esquecendo-se das potencialidades educativas que esta área encerra.
- A **sociabilização** e a **promoção da saúde** são categorias referenciadas por quatro vezes. A primeira parece reconhecer, por parte dos professores, a importância que esta área pode representar para uma das finalidades essenciais deste nível de ensino e a segunda transmite a crescente preocupação com o estado de saúde em que a nossa sociedade parece se encontrar e reflecte a opinião de que a Educação Física pode desempenhar um papel fundamental na mudança deste cenário negro;
- com duas referências surge como finalidades a **adaptação à escola**, a **promoção de actividades lúdicas**, o **conhecimento de si próprio** e a **promoção da autonomia** e da **criatividade**;
- e com uma referência surge a opinião de que a Educação Física pode ter como finalidade a **interdisciplinaridade**, a **complementaridade do trabalho realizado na sala**, a **promoção da responsabilidade e do crescimento** e finalmente a contribuição para o **desenvolvimento intelectual**.

Como podemos verificar por estas duas últimas frequências de respostas, à Educação Física são atribuídas muitas finalidades, contrariando os resultados do estudo de Mira (s/d).

O que importa realçar é que, apesar de todas elas serem finalidades da área, poucas são as finalidades relacionadas directamente com o atingir de metas educacionais em que a Educação física pode intervir e influenciar positivamente, pois é um facto que muitos professores incidem frequentemente no desenvolvimento físico, na promoção da actividade física e na aprendizagem de actividades desportivas.

A principal conclusão é que os professores têm uma opinião muito diversificada acerca das finalidades da Educação Física, relacionando-as frequentemente com aspectos ligados especificamente à área, referindo muitas vezes o desenvolvimento motor, o desenvolvimento físico, as actividades físicas, a aprendizagem desportiva, o sedentarismo associado à saúde, as actividades lúdicas, etc. referindo-se poucas vezes às potencialidades educativas desta área, muito importantes, principalmente neste nível de ensino. Outra conclusão importante é que 32% dos professores referiu como finalidade o desenvolvimento global dos alunos, transmitindo assim já uma certa importância à Educação Física no processo de desenvolvimento das crianças.

10 - O GABINETE COORDENADOR DO DESPORTO ESCOLAR

Com esta questão pretendo realizar um levantamento da opinião dos professores, acerca do trabalho desenvolvido pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE) e pelo Coordenador Concelhio (CC), destacado por este gabinete, que trabalha directamente com o professor titular de turma.

Com este levantamento pretendo tentar compreender em que medida este apoio directo pode influenciar a prática docente dos professores na leccionação da Educação Física e qual a importância que este trabalho tem na qualidade da implementação desta área nas escolas.

Pelos resultados apresentados podemos considerar que os professores consideram o trabalho realizado pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar de bom e muito bom, sendo apenas uma percentagem muito baixa que considera o trabalho desenvolvido de razoável.

Como podemos verificar no gráfico seguinte, 8% considera o trabalho desenvolvido de razoável, 56% considera bom e 36% considera que o trabalho é muito bom. Não se tendo verificado nenhuma resposta com sentido negativo, podemos concluir que os professores consideram que o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar desempenha um papel positivo na implementação da Educação Física nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

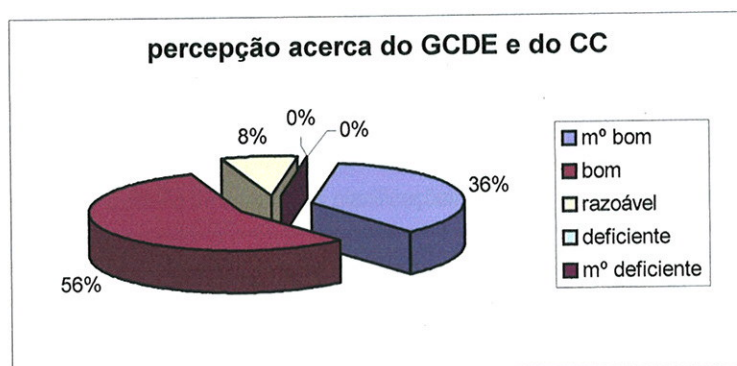


Gráfico 30 – Percepção do nível de qualidade do trabalho desenvolvido pelo GCDE e pelo CC

Apesar dos dados serem claros acerca desta questão, julgo que as justificações que os professores apresentam nas suas respostas são muito ricas e permitem tirar ilações, não só do sentimento relativo ao Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e do professor de apoio, mas também daquilo que o professor sente no que diz respeito à sua própria capacidade de intervenção nesta área.

Com efeito, de algumas declarações dos professores podemos inferir uma certa manifestação da insegurança, sentida perante a leccionação da Educação Física, onde o professor titular de turma vê no professor de apoio uma pessoa que domina melhor esta área específica.

Quando os professores titulares dizem que os Coordenadores Concelhios são “profissionais indispensáveis ao desenvolvimento harmonioso da criança” ou que a presença do professor de apoio permite que os “alunos tenham a possibilidade de ter um desenvolvimento ... físico” estão a menosprezar e até mesmo a inviabilizar a sua capacidade de intervenção nesta área pois, como afirmaram anteriormente, a formação, para a maioria dos professores, foi razoável.

O que retiro desta situação é que o Coordenador Concelhio deixa o professor titular de turma numa posição “confortavelmente desconfortável”, confortável porque vem o professor especialista (porque tem mais formação), apoiar ou mesmo dar a aula de Educação Física e desconfortável porque o professor geralmente se sente inferiorizado perante a presença do professor de apoio, à frente de uma área que lhe diz respeito directamente e que tem de dominar.

No quadro seguinte apresento a transcrição das respostas dos professores de onde retirei as inferências apresentadas.

<p>A realidade da escola onde trabalho mostra que os professores destacados pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar desempenham as suas funções de forma prestável, empenhada, seguros do seu papel, como profissionais indispensáveis ao desenvolvimento harmonioso da criança.</p>
<p>Porque são pessoas que estão mais dentro do programa de Educação Física; recebem maior formação nesta área promovida pelo respectivo gabinete.</p>
<p>Observei que o professor tem o cuidado de adaptar as planificações à idade e às necessidades dos alunos.</p>
<p>Atendendo aos recursos humanos e materiais existentes acho que é bom.</p>
<p>Porque permite que todos os nossos alunos tenham a possibilidade de ter um desenvolvimento intelectual e físico. Permite também dar a conhecer aos alunos as regras das diferentes modalidades.</p>
<p>Porque o professor interage com as crianças, despertando, nas mesmas, um sentimento de "sucesso" nesta área; está mais preparado para o ensino nesta área.</p>
<p>Tentado abranger todos os blocos do 1º ciclo com metodologias adequadas às idades das crianças e com muita atenção à segurança. Utiliza as destrezas técnicas de ensino, o que para um professor do 1º ciclo seria quase impossível de fazer, visto que não estão preparados e sensibilizados.</p>
<p>O Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e pelo professor de Educação Física realiza um bom apoio às escolas do 1º ciclo nomeadamente na organização de diversas actividades.</p>
<p>É um docente interessado, atento às necessidades e interesses das crianças e bastante motivado para esta área. O gabinete prima pelo leque de actividades que promove e que torna o ensino da Expressão e Educação Físico-Motora na Madeira uma excelência.</p>
<p>O professor tem boa formação académica e proporciona actividades diversificadas e atractivas para este nível de ensino.</p>
<p>É um trabalho organizado e que tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos.</p>
<p>Poderia ser melhor; pois muitos dos exercícios propostos em provas extra-escola não têm muito a ver com o que as crianças conseguem fazer nessa idade. É bom por um lado, pois assim todas as crianças têm Educação Física sempre, independentemente do professor gostar ou não de leccionar esta área.</p>
<p>Pelo que é possível verificar, na minha opinião os professores que dão apoio na Educação Física fazem um trabalho bom, tendo em conta as condições em que eles por vezes trabalham (falta de espaços adequados e materiais).</p>
<p>Porque é uma forma de preparar os alunos para o ciclo que se segue e o professor também ajuda muito os alunos a ultrapassar muitas dificuldades que mais tarde os poderiam prejudicar muito.</p>
<p>O Gabinete Coordenador do Desporto Escolar desenvolveu ao longo dos anos, um trabalho digno de mérito! Tem apoiado a rede de escolas (desde os primeiros anos de escolaridade) da nossa ilha, bem como promovido nas crianças e jovens o gosto e importância das práticas desportivas. A festa do desporto é também um grande acontecimento caracterizado por uma excelente coordenação e empenho quer do gabinete, quer dos professores de Educação Física.</p>
<p>Acho que o trabalho desenvolvido é bastante bom. As actividades são diversificadas e os alunos revelam bastante interesse.</p>
<p>O trabalho apresentado pelo professor de Educação Física é sequencial, bem planificado e exactamente executado. Sabendo que por trás deste trabalho existe um esforço de equipa desempenhado pelo gabinete, que é muito benéfico para todos.</p>

Na minha opinião o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar tem desenvolvido um bom trabalho uma vez que proporciona actividades lúdicas e recreativas de grande interesse para as crianças.
Tanto o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar como o professor de Educação Física têm desenvolvido um trabalho que vai ao encontro dos objectivos pré-definidos para o 1º ciclo nesta área.
O trabalho prestado por esta equipa tem sido muito bom, pois veio colmatar algumas falhas do ensino (formação inicial dos docentes). Através do gabinete e com os seus projectos, as crianças têm imensas oportunidades.
O trabalho desenvolvido tem sido muito bom. Os alunos têm diversas actividades, intercâmbios com outras escolas em jogos e participação em diversas actividades que sem estes professores especializados não seriam possíveis.
O professor de Educação Física demonstra interesse e preocupação no desenvolvimento integral do aluno adequando as aulas à faixa etária e às capacidades de cada aluno.
É razoável porque as aulas estão bem planeadas, assim como as diferentes actividades que permitem aos alunos contactar com colegas de outras escolas.

Quadro 15 – Opiniões acerca do trabalho desenvolvido pelo GCDE e pelo CC

Como conclusão desta questão temos que, para 92% dos professores o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar realiza um bom e muito bom trabalho, e parece também que desempenha um papel fundamental na implementação da Educação Física neste nível de ensino, sem o qual, provavelmente, esta teria a mesma expressão que na maioria do território nacional. Esta conclusão decorre das razões apontadas pelos professores quando justificam o bom trabalho realizado, deixando transparecer que sem a acção desempenhada por este organismo, muito do trabalho realizado nesta área não existiria no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desta ideia, decorre outra conclusão a que podemos chegar que é o manifesto sentimento de que o CC é um professor mais competente, porque tem mais formação, para abordar a Educação Física, o que pode levar os professores ao desinvestimento desta área, comprometendo assim a sua abordagem prática.

11 - O PROFESSOR DE APOIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O Gabinete Coordenador do Desporto Escolar efectua o destacamento de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ou professores licenciados em Educação Física para prestar apoio directo aos professores titulares de turma. Este destacamento encontra-se previsto legalmente pelo Decreto Legislativo Regional n.º 7/98/M onde está definido o regime jurídico dos Coordenadores Concelhios, nomeadamente no seu artigo 4º, que define as competências que contemplam, entre outras

funções, o apoio ao professor da turma, apoio este que funciona, como definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo regime coadjuvação.

Este termo de "coadjuvação" não é esclarecido pela mesma Lei de Bases do Sistema Educativo. No entanto, a condição essencial desta coadjuvação é a não alteração do espírito de monodocência neste nível de ensino. O que parece claro é que o professor titular de turma pode ser coadjuvado (alguém que ajuda ou coopera) em áreas específicas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. É esta a função do Coordenador Concelhio, coadjuvar. No entanto e segundo Carvalho (2000) e Pacheco (2001), com o tempo, os professores de apoio acabam por substituir os professores de turma na abordagem da área de Educação Física.

Esta é uma realidade que pode acontecer nas nossas escolas, por esta razão considero importante saber a opinião dos professores acerca da atitude que o Coordenador Concelhio adopta durante o apoio prestado.

Como podemos verificar no gráfico seguinte, a maioria dos professores defende que o Coordenador Concelhio assume um postura voltada para o apoio ou coadjuvação, mantendo-se assim o espírito de docência que rege este nível de ensino. No entanto 40% dos professores defendem que o professor titular de turma é efectivamente substituído, adulterando assim o previsto por lei.

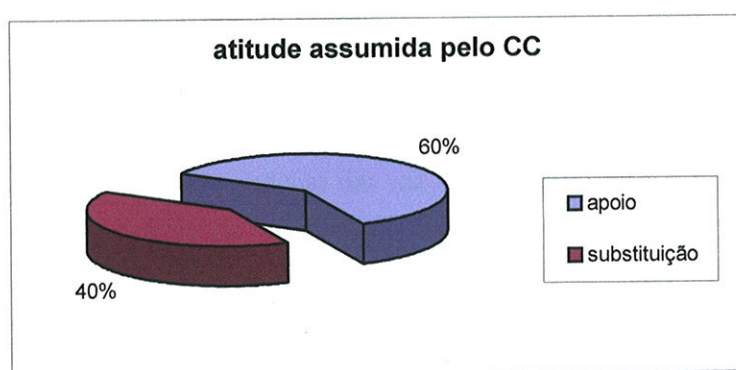


Gráfico 31 - Opinião da atitude tomada pelo CC durante a leccionação da área de Educação Física

O que podemos concluir é que existe um número muito elevado de professores que considera que o Coordenador Concelhio substitui o professor titular de turma naquilo que deveria ser da sua competência, a leccionação de todas as áreas do currículo. Apesar de estar prevista a coadjuvação, esta nunca deveria ser entendida como substituição.

12 – A RESPONSABILIDADE DA LECCIONAÇÃO

Convém recordar que esta é uma questão que já vem sendo debatida há algum tempo. Por um lado estão os defensores da monodocência que encontram maiores virtudes na leccionação do professor único, referindo que, dadas as características desta faixa etária, um só professor traz mais vantagens ao desenvolvimento dos alunos. Por outro lado estão os defensores da polidocência que alegam que nos dias de hoje já não se justificam os argumentos do professor único e que um professor generalista não reúne as competências necessárias em todas as áreas do currículo, pelo menos, para uma abordagem de qualidade como um professor especialmente vocacionado para áreas específicas proporcionaria.

A realidade é que constatou-se que, com o regime de monodocência, existiam áreas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico que não eram abordadas, nomeadamente a Educação Física. As justificações para esta situação prendiam-se essencialmente na falta de formação específica do professor e na falta de condições materiais das escolas. Para colmatar estas insuficiências, surge, como referi anteriormente, a figura da monodocência coadjuvada, que se situa entre os dois regimes referenciados anteriormente e que não vai contra a legislação existente, tendo em conta que o responsável pela leccionação de todas as áreas seria sempre o professor titular de turma.

À partida, este seria o contexto ideal para assegurar a leccionação de todas as áreas, mas o que se tem verificado, tal como se verificou neste estudo, é que são muitos os que consideram que o professor de apoio não apoia, mas substitui.

Dentro deste contexto, considero importante dar voz aos professores que estão no terreno e que sentem as vicissitudes da prática, de forma a que estes possam ter algum poder de intervenção, quanto mais não seja através da divulgação da sua opinião, pois como podemos constatar, aos professores é imposto um modelo de docência e um programa que não foi realizado por eles.

Assim, questionando os professores sobre quem deveria leccionar a área de Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, os dados são tão surpreendentes quanto claros. Em primeiro lugar nenhum professor considera ser dele a responsabilidade total da leccionação da área da Educação Física, em segundo, 46% dos professores considera que a responsabilidade deveria ser do próprio, desde que apoiado por um professor especializado e em terceiro lugar, mais de metade (54%) considera que a leccionação desta área deveria ser atribuída a um professor de Educação Física.

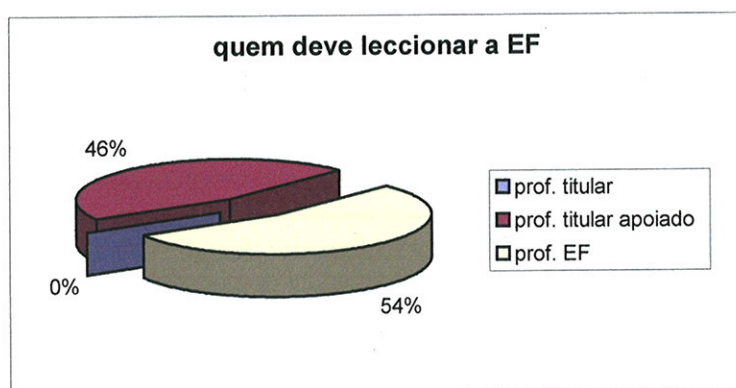


Gráfico 32 – Opinião dos professores acerca da responsabilidade da leccionação da EF

Antes de passarmos à discussão destes resultados, considero muito importante procurar a justificação desta tomada de decisão, nas próprias palavras dos professores. No quadro seguinte temos as justificações dos 46% dos professores que defendem o apoio na leccionação da Educação Física.

Embora recebesse formação no decorrer da licenciatura no curso de professores do 1º CEB sinto lacunas para assumir no todo as aulas de Educação Física. Para mim, trabalhar com um colega especializado nessa área é a atitude mais pertinente.

Apesar de ser o professor titular de turma a ser "obrigado" a dar a aula de Educação Física, o professor de apoio está muito mais preparado para a leccionar. No entanto, ambos deviam leccionar pois os alunos conhecem o seu professor titular e obedecem-lhe e o professor de apoio está mais "apetrechado" para a sua área, assim complementam-se. O resultado final será melhor quando os professores combinarem os seus conhecimentos e práticas

O professor de turma, nomeadamente do 1º ciclo tem uma formação geral em todos os domínios e acho necessitar do apoio de um professor especializado nesta área.

Uma vez que o ensino/saber não está compartimentado e a interdisciplinaridade deve ser uma constante neste nível de ensino considero que um professor deve apoiar o outro porque da "discussão nasce a luz".

Porque acho que o professor da turma também deve leccionar a Educação Física, apesar de o professor de apoio ter mais formação para tal, se os dois leccionarem será mais enriquecedor para os alunos.

Penso que o professor de Educação Física e o professor titular de turma desenvolvem em conjunto um trabalho mais completo e rico com as crianças. Por um lado, o professor de turma possui informações "vitais" acerca dos alunos, por outro, o professor de Educação Física domina um leque mais variado e abrangente, em termos desportivos, que pode adaptar a cada caso. O professor titular da turma pode ainda ajudar o professor de Educação Física a planear as suas actividades e vice-versa. Para tal, é necessário um trabalho conjunto e frequente.

O professor especializado em Educação Física possui sem dúvida uma formação mais específica, de modo a proporcionar um maior desenvolvimento e uma maior intervenção apropriada à fase etária e ao ritmo físico de cada criança.

Julgo que deste modo haveria uma maior integração das aulas de Educação Física com os conteúdos desenvolvidos nas áreas curriculares pelo professor titular de turma.

O professor titular de turma lecciona todas as áreas e como tal também deve abordar a Educação Física. Na minha opinião deve ter o apoio de um professor especializado em Educação Física, pois este tem uma formação própria nesta área e pode ajudar/alertar o professor titular em diversos aspectos. era bom que houvesse um trabalho em conjunto (ganhavam os 2 professores e os alunos)

É suposto o professor do 1º ciclo estar apto para leccionar todas as áreas curriculares, logo também deverá dar as aulas de Educação Física, apoiado pelo professor que está mais preparado - o professor de Educação Física.

Quadro 16 – Justificações apontadas pelos professores pela opção do regime de apoio

Pela análise das respostas dos professores, podemos inferir que a justificação para a opção do apoio por parte do professor de Educação Física vai no sentido de que estes últimos têm uma formação mais específica, logo mais adequada à leccionação desta área. Esta ilação é fácil de tirar quando verificamos que as respostas referem frequentemente que o professor de Educação Física “tem mais preparação”, “tem uma formação mais específica”, “tem formação própria”, etc. e que o professor titular sente “lacunas para assumir no todo as aulas de Educação Física” ou que o professor do “1º ciclo tem uma formação geral em todos os domínios.”

Outra justificação para a opção pelo apoio foi o facto existirem várias referências à complementaridade e interdisciplinaridade que um regime de docência desta natureza proporcionaria. Com efeito, os professores referem que esta seria a melhor opção, devido, essencialmente, à possibilidade de juntar os conhecimentos que ambos os professores dominam. O professor titular conhece os alunos e domina as questões pedagógicas e o professor de Educação Física domina as competências específicas desta área, pois como refere um dos professores inquiridos, “era bom que houvesse um trabalho em conjunto (ganhavam os 2 professores e os alunos).”

No que diz respeito aos professores que são da opinião que a responsabilidade da leccionação deveria ser dada a um professor especializado em Educação Física, estes apresentam as seguintes razões como justificação para a sua opção.

Opino desta maneira porque, ninguém pode ser bom e especializado em tudo. O professor titular de turma já precisa de ter muito conhecimento em várias áreas. Se for ajudado pelo profissional de Educação Física, muito melhor. Quem fica a beneficiar são os alunos.

Em primeiro lugar (e no meu caso específico), pela falta de formação académica nesta área. depois o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico hoje em vigor é extremamente complexo e dado as características das crianças hoje em dia, o professor da área curricular fica sem tempo para programar tantas áreas. Eu considero a Educação Física fundamental no desenvolvimento da criança, mas também (e por essa razão) julgo que tem de ser bem implementada de forma a que a Expressão e Educação Físico-Motora passe a fazer parte da vida da criança e não seja um mero momento de “brincadeira”.

Porque é uma pessoa que recebeu formação e preparação na área da Educação Física.
Penso que o professor titular de turma deve sempre acompanhar e ajudar os seus alunos durante as aulas de Educação Física, mas pessoalmente não me sentiria capaz de dar uma boa aula de Educação Física, ginástica, jogos, diferentes modalidades, por isso penso que seria mais pedagógico ser um professor especializado na área de Educação Física no 1º ciclo, a leccionar esta área-disciplinar.
Porque em princípio o professor será especializado em todos os blocos do programa ao contrário do que acontece com os professores do 1º ciclo que apenas têm algumas cadeiras no curso e que não abordam todos estes temas.
Deveria ser um professor especializado porque a Expressão e Educação Físico-Motora é uma área para a qual deve-se ter uma motivação acrescida. Se há docentes que têm mais apetência para esta área porque não rentabilizá-la? Por outro lado, considero que só assim será possível a coordenação entre os docentes e o gabinete. Caso contrário será difícil montar o esquema de actividades do gabinete. o professor de Expressão e Educação Físico-Motora tem uma formação inicial específica nessa área daí que deverá ter mais competência.
Um professor especializado foi preparado para trabalhar especificamente para esta área. Tem mais conhecimentos e uma predisposição diferente para esta área. Para além disso alguns professores do 1º ciclo não foram minimamente preparados para esta actividade.
O professor do 1º ciclo tem um programa muito extenso para cumprir nas três principais áreas (língua portuguesa, matemática e estudo do meio) assim como nas expressões (plástica) e nas novas áreas curriculares não disciplinares (estudo acompanhado, área de projecto e formação cívica). penso que a Educação Física deveria ser leccionada por um professor especializado e não por nós, que pouca formação tivemos.
Porque apesar de nós termos conhecimentos, os professores especializados numa determinada área têm mais conhecimentos técnicos e de certeza que poderão realizar as actividades com muito mais segurança.
Penso que sentiria mais confiança a ter o apoio incondicional de um professor licenciado em Educação Física.
O professor especializado nesta área tem uma maior formação e preparação para actuar nos momentos oportunos. Nesta fase de desenvolvimento o desporto é muito importante, daí a necessidade de serem pessoas especializadas a leccionar esta área, pois o professor do 1º ciclo tem uma formação a nível geral.
Na minha opinião os docentes do 1º ciclo só deverão leccionar a Educação Física quando tiverem a formação adequada (teórica e prática).
Porque tem formação adequada para desenvolver as actividades de acordo de acordo com as capacidades e características de cada aluno.

Quadro 16 – Justificações apontadas pelos professores pela opção do regime de substituição

Da análise do quadro anterior podemos concluir que, na generalidade, as justificações apontam para duas questões essenciais: uma, já verificada na questão anterior, está voltada para a maior formação ou formação mais específica dos professores de Educação Física, o que conduz ao pensamento, por parte dos professores, de que este está mais habilitado e é mais competente para abordar esta área; a outra questão indicia a menor preparação, ou preparação mais generalista do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, devido à maior quantidade de áreas de intervenção, estes não podem dominar tão bem uma área específica como os docentes que formam preparados exclusivamente para ela.

Creio que esta questão é muito pertinente e merece que se nos detenhamos nela de forma a tentarmos perceber a razão destes resultados .

A leccionação da Educação Física com apoio

Parece-me pacífico que esta seja uma opção para 46% dos inquiridos, pois é natural, como disse anteriormente, que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, com formação mais generalista, se sinta mais seguro sendo apoiado por um professor de Educação Física. Esta opção, para além de se enquadrar no que está definido legalmente, parece-me uma opção óbvia pois permite reunir as virtudes de ambos os docentes, desde que entendidas como processo de coadjuvação.

A este propósito, Brás (1990 e 2002) defende que a responsabilidade da leccionação da Educação Física pertence ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e que este deve assumir esta área na plenitude. No entanto, refere que, devido à problemática que esta área encerra em termos de formação de professores, estes deverão ser apoiado em regime de coadjuvação, mas que este apoio não retira a responsabilidade deste professor. Bahia de Sousa e Pereira (1992), Cruz (1992) e Bom et al. (1990) corroboram esta opinião transmitindo que é ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico que cabe a leccionação de todas as áreas do currículo.

No que diz respeito aos estudos realizados, estes resultados parecem encontrar-se dentro dos mesmos parâmetros. No seu estudo, Mira (s/d) apurou que 40.6% dos professores defendia o regime de apoio em Educação Física e Figueiredo (1997) refere que são 41% que defende a coadjuvação.

A substituição do professor do 1º CEB

Se a opção anterior parecia pacífica, os dados apurados nesta questão já não o parecem ser tanto, pois, são mais de metade os professores que defendem a total desresponsabilização desta área. O que nos é dado a concluir é que, apesar de referenciam a indispensabilidade da sua presença em todas as áreas do currículo, de salientarem a importância que o professor único detém neste nível de ensino e de elogiarem as vantagens da interdisciplinaridade, 56% dos professores são da opinião que deve ser outra pessoa a se responsabilizar, totalmente, pela leccionação da Educação Física.

Se por um lado existem todas estas virtudes do professor único, parece que o factor formação leva a melhor no momento de decidir qual o melhor regime de docência.

Parece claro que, pesando as vantagens da monodocência, coadjuvada ou não, e pesando as vantagens de uma formação mais específica, os professores deste estudo optam pela segunda opção.

Apesar deste modelo de docência ser o que reúne mais consenso entre professores, é também o que reúne mais consenso quanto à sua não utilização entre os autores que escrevem sobre o assunto.

Brás (2002) refere que o modelo baseado na substituição é condenável porque promove a desvinculação e desresponsabilização do professor, porque quebra a monodocência e desresponsabiliza as instituições de formação, no que diz respeito à formação em Educação Física. Por seu lado Carvalho (2000) contesta a substituição porque esta implica o afastamento do professor da classe em relação à Educação Física, a discriminação da actividade física educativa em relação às restantes áreas, a perda da perspectiva integradora do ensino e a ausência da referência professor. No outro lado da barreira encontra-se Lopes (1997) que defende que o regime de monodocência é um handicap à existência real da Educação Física neste nível de ensino e Pacheco (2001), que refere que a monodocência é a responsável pela não leccionação das áreas menos valorizadas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação aos estudos realizados, mais um vez parece existir coerência nos resultados. Para Mira (s/d) são mais de 50% os professores que consideram que a Educação Física deverá ser leccionada por um professor especializado e Figueiredo (1997) apurou que 51% dos professores têm tendência para se desresponsabilizar completamente, defendendo a sua substituição nesta área.

A responsabilidade da leccionação do professor titular de turma

Este parece ter sido o factor mais relevante desta questão e talvez o dado mais surpreendente, e por consequência, aquele que merece uma maior reflexão. Esta reflexão também deverá partir das instituições de formação, pois é esta que forma o professor que hoje afirma que não deve ter a responsabilidade exclusiva da área de um currículo para o qual ele foi preparado.

Os estudos realizados mostram uma certa oscilação dos resultados, para Carreiro da Costa et al. (1998), só cerca de um quarto dos professores defende ser deles próprios a responsabilidade da leccionação. No estudo de Mira (s/d), 5,6% dos inquiridos defende que deve ser apenas o professor do 1º ciclo a leccionar a área de Educação Física e Figueiredo (1997) refere que apenas 8% defende a responsabilização autónoma por esta área.

Já para a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2000), 50% dos professores apresentam uma tendência para a intervenção de agentes de ensino exteriores à escola, quer envolvendo professores, quer implicando a sua substituição.

No fundo, parece que nenhum professor deste estudo considera-se bem preparado para enfrentar a área de Educação Física de forma autónoma. A questão final que se põem é se este afastamento se deve a uma formação desadequada ou insuficiente, por parte da instituição de formação inicial, ou se, por outro lado, este afastamento se deve à constatação que um professor especializado reúne competências mais adequadas.

Numa análise mais superficial, através da constatação de dados directos, os professores, quando questionados acerca da qualidade da formação inicial na área específica da Educação Física (qualidade, conhecimento e facilidade de abordagem dos blocos do programa e conhecimento das

estruturas de organização específicas de uma aula de Educação Física) transmitiram a ideia de que a formação foi razoável, pecando apenas nas que referenciaram como não abordadas, ficando a ideia de que a formação os teria preparado para leccionar esta área.

Se, por outro lado, realizarmos uma análise, não de forma directa, como a realizada anteriormente, mas através das respostas abertas dos professores, constatamos que existem muitas referências à boa formação do professor de Educação Física, bem como à má ou desadequada formação inicial do professor titular de turma.

Se atendermos às conclusões anteriores, podemos constatar que a resposta à questão colocada é que os professores inquiridos, apesar de possuírem formação, consideram que o professor de Educação Física reúne mais competências para leccionar esta área específica.

13 - O REGIME DE DOCÊNCIA

Quando se questiona a responsabilidade da leccionação de uma área específica do currículo oficial do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), estamos também a questionar o regime de docência adoptado para este nível de ensino.

Ao constatarmos que 54% dos professores que responderam a este inquérito defendem que a leccionação da Educação Física deveria ser entregue a um professor especializado estamos também a afirmar que 54% defendem que a monodocência não é o regime de docência mais adequado para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, quando questionados se a monodocência é o melhor regime de docência para o 1º Ciclo do Ensino Básico verificamos que 42% dos professores defende que não e 58% defende que sim, contrariando os dados apresentados anteriormente.

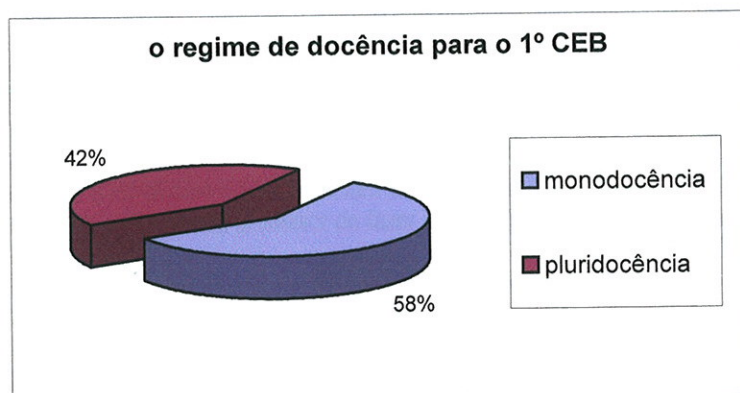


Gráfico 33 - Opinião dos professores acerca do melhor regime de docência para o 1º CEB

Esta discrepância pode ser explicada quando verificamos que os 54%, (que corresponde a 13 professores) que defendem a substituição do professor titular de turma na área de Educação Física, nove consideram a monodocência como o melhor regime de docência para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta conclusão conduz a um paradoxo em que é difícil adiantar uma explicação.

No quadro seguinte podemos comparar as justificações dadas pelos professores referentes às duas questões. A análise do confronto entre as justificações destas duas questões não é conclusiva. O que podemos inferir desta comparação é que as justificações, quando dadas no contexto da questão principal, são claras, não oferecendo possibilidades, pelo menos directas, da explicação desta contradição.

1 – justificação da opção da substituição

2 - justificação da opção da monodocência

1 - Opino desta maneira porque, ninguém pode ser bom e especializado em tudo. O professor titular de turma já precisa de ter muito conhecimento em várias áreas. Se for ajudado pelo profissional de Educação Física, muito melhor. Quem fica a beneficiar são os alunos.

2 - Porque nas idades em que as crianças do 1º ciclo se encontram precisam de ter pontos de referência. Assim, muitos professores, penso, causar-lhes-iam muita confusão. Um ponto de referência, com a monodocência, é benéfico para os alunos.

1 - Em primeiro lugar (e no meu caso específico), pela falta de formação académica nesta área. Depois o programa do 1º CEB hoje em vigor é extremamente complexo e dado as características das crianças hoje em dia, o professor da área curricular fica sem tempo para programar tantas áreas. Eu considero a Educação Física fundamental no desenvolvimento da criança, mas também (e por essa razão) julgo que tem de ser bem implementada de forma a que a EEFM passe a fazer parte da vida da criança e não seja um mero momento de "brincadeira".

2 - No aspecto em que não concordo com as escolas a tempo inteiro (em especial para os 1º e 2º anos). Concordo que haja um professor de Educação Física especializado e um professor de EM especializado que venham dar as aulas respectivas, pois só assim estas poderão ser dadas e por pessoas que estudaram para tal.

1 - Porque é uma pessoa que recebeu formação e preparação na área da Educação Física.

2 - Não justifica

1 - Porque em princípio o professor será especializado em todos os blocos do programa ao contrário do que acontece com os professores do 1º ciclo que apenas têm algumas cadeiras no curso e que não abordam todos estes temas.

2 - Porque nesta faixa etária os alunos não diferenciam as diferentes disciplinas como independentes umas em relação às outras. Desta forma a tarefa do professor de fazer interdisciplinaridade torna-se ainda mais importante e mais fácil.

1 - Um professor especializado foi preparado para trabalhar especificamente para esta área. Tem mais conhecimentos e uma predisposição diferente para esta área. Para além disso alguns professores do 1º ciclo não foram minimamente preparados para esta actividade.

2 - Se o professor for suficientemente preparado e muito competente, penso que é o melhor regime. Nos primeiros anos de escolaridade é bom que os alunos tenham como referência principal o seu professor, isto dá-lhes mais

confiança e segurança.

1 - O professor do 1º ciclo tem um programa muito extenso para cumprir nas três principais áreas (língua portuguesa, matemática e estudo do meio) assim como nas expressões (plástica) e nas novas áreas curriculares não disciplinares (estudo acompanhado, área de projecto e formação cívica). Penso que a Educação Física deveria ser leccionada por um professor especializado e não por nós, que pouca formação tivemos.

2 - Concordo com a monodocência no 1º ciclo porque penso que as crianças se sentem bem com um professor e é sempre mais fácil haver um ambiente de amizade, de compreensão, de diálogo... Se a relação aluno/professor for baseada na amizade proporciona-se um bom ambiente de aprendizagem. Com vários professores torna-se difícil esta aproximação entre ambos, embora pense que o apoio na Educação Física continua a ser importante e assim desempenhado por um professor especializado

1 - O professor especializado nesta área tem uma maior formação e preparação para actuar nos momentos oportunos. Nesta fase de desenvolvimento o desporto é muito importante, daí a necessidade de serem pessoas especializadas a leccionar esta área, pois o professor do 1º ciclo tem uma formação a nível geral.

2 - Nesta fase concordo que o regime mais apropriado para as crianças é a monodocência sendo coadjuvado com docentes especializados nas áreas de expressões artísticas e expressão físico-motora.

1- Na minha opinião os docentes do 1º ciclo só deverão leccionar a Educação Física quando tiverem a formação adequada (teórica e prática).

2 - A faixa etária em que as crianças se encontram não permite que hajam tantos docentes.

1 - Porque tem formação adequada para desenvolver as actividades de acordo de acordo com as capacidades e características de cada aluno.

2 - Nesta faixa etária a relação professor/aluno é muito importante para o desenvolvimento do aluno; criam-se laços afectivos que só é possível se as curriculares forem ministradas por apenas um professor

Quadro 17 – Confrontação entre as justificações dadas pelos professores que defendem a sua substituição na leccionação da EF e que também defendem a monodocência como o melhor regime para o 1º CEB

A explicação mais plausível que encontro para esta incoerência de respostas é que não exista incoerência. Ou seja, os 9 professores que defendem simultaneamente a monodocência e a substituição do professor titular de turma pelo professor de Educação Física podem não considerar esta área como constante do cerne do currículo oficial, mas sim perspectivar esta área mais como uma actividade de complemento ou enriquecimento curricular do que como área com a mesma importância das “três principais áreas (língua portuguesa, matemática e estudo do meio)”, considerando que a substituição na área de Educação Física não compromete a monodocência, uma vez que esta área pode ser considerada como periférica do currículo.

14 – A MONODOCÊNCIA E A REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

A Região Autónoma da Madeira possui uma organização do 1º Ciclo do Ensino Básico única em Portugal, as Escolas a Tempo Inteiro.

Como já foi referido, as Escolas a Tempo Inteiro surgiram como forma de colmatar várias lacunas sentidas neste nível de ensino, desde a dispersão das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, escolas pequenas com fracos recursos, com poucos alunos, algumas isoladas, onde exercer não era opção mas quase que uma obrigação e, fundamentalmente, procurou dar um apoio social, nomeadamente aos pais, não só fornecendo uma alimentação adequada aos alunos, mas também actividades diárias, às quais a maioria dos alunos não teria acesso, enquanto os pais trabalham.

Toda esta organização, aparentemente perfeita, tem no entanto algumas questões fundamentais que correm o risco de manchar as grandes virtudes deste modelo. No que diz respeito à área de Educação Física, considero este modelo de organização como o único, onde, de forma muito facilitada, é viável a existência de Educação Física diária e orientada.

Passando agora à questão da monodocência, este modelo de organização apresenta uma nova concepção de escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde tradicionalmente existiam poucos professores, cada um com a sua turma, consignados à sua sala e ao seu horário, passando agora a existir uma escola com pelo menos quatro professores por turma ou ano de escolaridade, podendo ter mais dependendo da organização da escola.

Esta constatação vem pôr em causa o aspecto da monodocência, onde os mais puristas argumentam que os alunos, ao deixarem de ter um só professor, deixam de ter a referência do professor único e de todos os aspectos com ele relacionados. No entanto, os defensores deste regime vão contra argumentar que a monodocência está salvaguardada desde que seja apenas um professor a assegurar todas as áreas curriculares, o que pode ou não acontecer.

Por estas questões, anteriormente discutidas, considero importante saber qual a opinião dos professores acerca deste assunto.

Segundo os dados apurados, podemos constatar através do gráfico seguinte, que 61% dos professores considera que na Região Autónoma da Madeira (RAM) existe a monodocência nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e 39% refere que não.

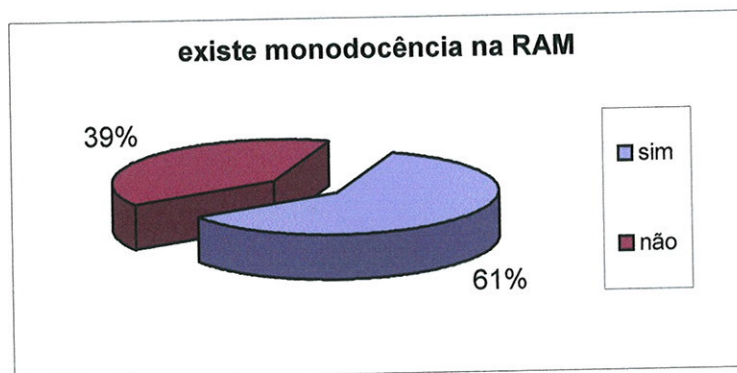


Gráfico 34 - Opinião dos professores acerca do regime de docência existente na RAM

Creio que é importante realçar, apesar da monodocência estar consignada por lei nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, que exista 39% de opiniões de que esta já não existe. Isto acontece muito por força da organização particular do ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico na Madeira.

As escolas a Tempo Inteiro são uma realidade, realidade esta que vem equacionar a vigência da monodocência, já não só posta em causa devido ao apoio (ou substituição?) das áreas de Educação Física e Expressão Musical, mas também devido às novas áreas que são ministradas nestas escolas no horário das curriculares, mas orientadas por outros docentes, que não são os titulares de turma!

15 – TIPO DE ESCOLA ONDE LECCIONA

Em relação à última questão, foi apurado que 72% dos professores inquiridos leccionam em escolas públicas e os restantes 28% leccionam em escolas privadas.

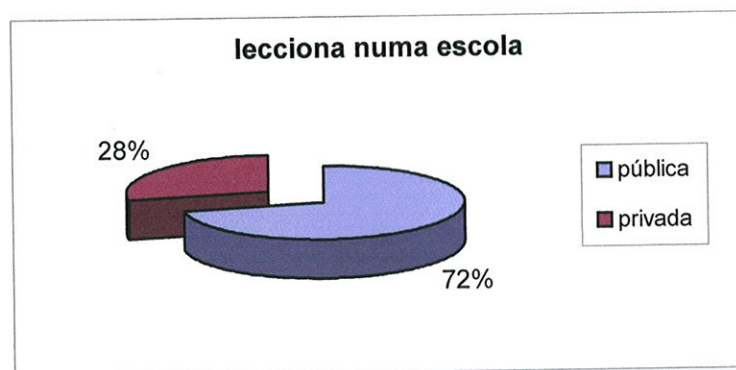


Gráfico 35 – Tipo de escola onde lecciona

Do cruzamento deste aspecto com as questões anteriores não encontrei nenhuma relação que se mostrasse pertinente para o estudo.

VII – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os resultados apurados através de uma análise qualitativa e quantitativa permitem-me retirar algumas conclusões, bem como fazer algumas recomendações acerca da temática em estudo. Estas conclusões e recomendações, resultam da constatação de dados directos, bem como de inferências realizadas através do cruzamento das questões do inquérito realizado.

1 - PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Depois de realizada a análise e discussão dos resultados do inquérito, agrupei as questões abordadas neste estudo em duas grandes dimensões: a Dimensão Formação; e a Dimensão da Responsabilidade de Leccionação.

1.1 - Dimensão Formação

Como principais conclusões da Dimensão Formação temos que:

- a totalidade dos professores não se implicaram directamente em qualquer formação específica na área de Educação Física depois da formação inicial, resultando daqui um fraco investimento na formação de uma área constante do currículo;
- os aspectos didácticos e metodológicos que permitem uma intervenção pedagógica em Educação Física foram abordados na formação inicial de uma forma teórica e prática e os professores questionados têm consciência dessa formação;
- um grande número de professores não teve a possibilidade de treinar as competências na área da Educação Física, e uma parte dessa responsabilidade é atribuída aos professores cooperantes e aos orientadores de estágio. Esta situação pode conduzir a uma baixa valorização desta área, perpetuando assim a hierarquização das áreas do currículo, continuando a Educação Física a ocupar um lugar de menor prestígio;
- nos blocos onde houve formação esta parece ter sido considerada, de uma forma geral, razoável, com a excepção dos blocos de ginástica e de jogos, onde existiu referências a uma má formação. Por outro lado parece existir blocos que a grande maioria dos professores diz não ter sido abordado durante a formação inicial;
- os professores referem que abordariam com facilidade a maioria dos blocos do programa, no entanto a referência que os abordariam com alguma dificuldade já apresenta valores com algum significado, tendendo mesmo para o equilíbrio destes dois níveis;
- Os blocos considerados mais difíceis de abordar estão maioritariamente ligados aos blocos em que os professores referiram não ter existido formação. Existem ainda algumas

referências às condições materiais e físicas e à pouca aptidão para a abordagem das atividades física em determinados conteúdos;

- a maioria dos professores considera ter um conhecimento bom e razoável do programa, o que indica que este é um instrumento que pode ser compreendido e utilizado por eles;
- os professores revelam ter um conhecimento maioritariamente razoável acerca das estruturas de organização da aula de Educação Física, no entanto o nível de conhecimento considerado fraco também apresenta alguma importância, nomeadamente no aspecto das destrezas de ensino, onde atinge o seu valor mais alto, o que pode condicionar o desempenho dos professores durante a implementação das aulas;
- os professores têm uma opinião muito diversificada acerca das finalidades da Educação Física, no entanto existe já um número considerável de professores que relacionam a Educação Física com o desenvolvimento global dos alunos. Esta atribuição dispersa de finalidades pode ser indicadora de algum desconhecimento, o que pode implicar a não utilização das vantagens que esta área apresenta no desenvolvimento dos alunos;

1.2 - Dimensão Responsabilidade De Leccionação

Como principais conclusões da dimensão da responsabilidade de leccionação temos que:

- a maioria dos professores inquiridos considera que o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar realiza um trabalho bom e muito bom, demonstrando ainda que este desempenha um papel fundamental na implementação da Educação Física, neste nível de ensino;
- os professores parecem manifestar o sentimento de que o Coordenador Concelhio é um professor mais competente nesta área, porque tem mais formação, o que pode conduzir ao desinvestimento, comprometendo assim a abordagem prática durante as aulas de Educação Física;
- apesar da maioria dos professores considerar que o Coordenador Concelhio apoia o professor titular de turma, um número muito elevado considera que o primeiro substitui o segundo, permitindo assim inferir que o modelo de docência vigente neste ciclo de ensino não está a ser cumprido;
- a totalidade dos professores inquiridos desresponsabiliza-se da leccionação autónoma da área de Educação Física, sendo que mais de metade destes defende mesmo a sua substituição, abstendo-se totalmente da leccionação desta área e os restantes defendem a coadjuvação;
- Mais de metade dos professores defende que a monodocência é o melhor regime de docência para este nível de ensino, no entanto a grande maioria destes professores defendem a sua substituição na leccionação da Educação Física. Esta situação leva-me a

inferir que a Educação Física não é vista como área fundamental do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2 - CONCLUSÕES GERAIS

- uma constatação realizada é que quando questionados directamente sobre a sua formação nas áreas de intervenção em Educação Física, os professores referem que a formação inicial parece ter proporcionado a formação adequada. mas quando confrontados com a realidade, estes mesmos professores parecem deixar transparecer que não possuem a formação mais adequada;
- uma grande conclusão que podemos retirar é que, apesar dos professores admitirem ter uma formação, na generalidade, razoável em Educação Física, de conhecerem o programa e de dominarem as competências básicas desta área específica, remetem a responsabilidade dessa mesma leccionação, tanto em coadjuvação como em substituição, para um professor especializado, mesmo hipotecando as virtudes do professor único;
- a atribuição desta responsabilidade resulta, em parte, do sentimento de que os professores de apoio na área da Educação Física têm uma formação superior nesta área, o que conduz à desresponsabilização por parte dos professores titulares de turma;
- algumas constatações permitem-me inferir que alguns professores não valorizam a Educação Física enquanto área essencial no desenvolvimento global dos alunos, pelo menos ao mesmo nível das outras áreas do currículo tradicionalmente mais valorizadas.

3 – RECOMENDAÇÕES

Durante a realização deste trabalho emergiram questões que considero pertinente referir, que dizem respeito à formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e à própria prática docente dos professores deste nível de ensino no que diz respeito à área em estudo.

Creio que é fundamental, em estudos futuros, associar a formação e o contexto da prática docente destes professores aos problemas inerentes à leccionação da área de Educação Física, de forma a perceber por que razão esta área não é uma prática regular e sistemática dos professores deste nível de ensino. Tais estudos têm de implicar tanto a política educativa, como as instituições de formação e fundamentalmente os professores, que são, em última análise, os principais implicados

nesta problemática. São estes que irão garantir, ou não, a prática de actividade física orientada, regular e sistemática, aos alunos da faixa etária correspondente ao 1º Ciclo do ensino Básico, pois são os alunos e a garantia da efectivação da Educação Física as finalidades de estudos desta natureza.

3.1 - À Política Educativa

- deve dotar todas as escolas de recursos físicos e materiais que permitam a leccionação da área de Educação Física;
- deve verificar, através de organismos próprios, se o currículo é cumprido na íntegra;
- deve implementar novas medidas de avaliação de professores, valorizando aqueles que procuram abordar todas as áreas constantes do currículo;
- deve passar à prática a valorização dada no papel à área de Educação Física, de forma a passar essa mesmo conceito aos professores. É minha convicção de que se a política educativa valorizar esta área os professores também a vão valorizar;
- esta valorização vai, com toda a certeza implicar um maior investimento na área da formação inicial;
- deve clarificar o termo de coadjuvação, de forma a que este conceito não seja interpretado à medida de cada um, servindo muitas vezes a propósitos estranhos às concepções educativas;
- deve proceder a uma actualização do programa desta área, de forma a responder, principalmente, às novas concepções pedagógicas relacionadas com a educação desportiva;
- deve repensar a denominação dada à Educação Física neste nível de ensino, pois a Expressão e Educação Físico-Motora parece ser uma denominação descontextualizada e redutora dos principais propósitos desta área, existindo mesmo quem já defenda uma mudança de nomenclatura da Educação Física.

3.2 - Às Instituições De Formação

Relativamente a este estudo:

- deve chamar a si a impulsão da formação desta área após a formação inicial de forma a manter os professores actualizados;
- deve dar extrema importância à prática pedagógica, pois muitas vezes pode acreditar que o que é defendido teoricamente é aplicado na prática, deste modo julgo que deve

implementar medidas avaliadoras da boa consecução dos objectivos que se propõem alcançar com a formação de professores, de forma a garantir que todos os alunos em formação tenham oportunidades de desenvolver, na sua prática pedagógica, actividades relacionadas com a Educação Física;

- deve verificar se os professores estão preparados para abordar todas as áreas constantes do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nos conteúdos referidos neste estudo como os mais problemáticos, principalmente nos blocos em que os professores referiram não ter formação, bem como em algumas das estruturas de organização específicas desta área;
- deve investir na fundamentação da importância da Educação Física neste ciclo de ensino de forma a que os professores possam conhecer e valorizar as finalidades desta área específica.

Relativamente à formação de professores:

- deve ter a iniciativa de lançar a discussão e considerar seriamente na concepção de uma formação especializada de um professor de Educação Física do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois esta formação especializada parece ser uma condição essencial para que exista, de forma coerente, Educação Física neste nível de ensino. As instituições de formação de professores deste nível de ensino não podem adoptar uma atitude passiva enquanto assistem à introdução de outros elementos nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- independentemente de procurar investir numa formação especializada ou não, a formação inicial do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico não se deve desresponsabilizar de forma alguma pela formação deste professor na área de Educação Física, pois só com uma formação adequada os professores conhecem e percebem a importância desta área, sejam eles coadjuvados ou não.

3.3 - Aos Professores Do 1º Ciclo Do Ensino Básico

- o professor, mesmo que coadjuvado, deve compreender que é fundamental conhecer o papel da Educação Física na formação dos seus alunos, devendo também possuir capacidades de intervenção com qualidade e pertinência nesta área;
- o professor deve reconhecer que não é um especialista em todas as áreas, pois a formação inicial provavelmente não lhe proporcionou a formação desejada, devendo, desta forma, investir na sua própria formação, o que exige uma disponibilidade e predisposição muito grande.

Recomendação final

É minha convicção que a resolução definitiva desta problemática passa fundamentalmente pelas instituições de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois esta deve, na minha opinião, investir seriamente, em parceria com os departamentos ligados à Educação Física, em uma de duas possibilidades:

- deveria investir na formação na área de Educação Física dos professores titulares de turma, formação esta que não deve apresentar nem suscitar dúvidas quando à sua qualidade e deste modo poderá ser exigido a estes professores que assumam a total responsabilidade desta área. Claro que esta situação levanta problemas de várias ordens, desde o desfasamento entre o tempo disponível e o tempo desejado para essa formação até à possível sobrevalorização desta área em relação a outras, ou;
- se a possibilidade anterior fosse inviabilizada, deveria concentrar-se na formação de um professor exclusivamente destinado para esta faixa etária e para esta área específica, que responderia, não só às necessidades sentidas pela escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas em vários mercados emergentes relacionados, desde as escolas de formação desportiva até às actividades de ocupação dos tempos livres. Uma formação desta natureza responderia, no que diz respeito ao ensino, a disponibilização de um profissional devidamente formado para prestar apoio aos professores titulares de turma e até mesmo substituí-lo na leccionação desta área, se assim se considerasse necessário, estando sempre salvaguardada uma formação científica e pedagógica adequada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGUILA, Cornelio. (2000). Los deportes de invasión dentro de los contenidos de la educación física en primaria. Lecturas: educación física y deportes. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 – N.º 22 - Junio 2000 <http://www.efdeportes.com/> (Consultado a 25 de Outubro de 2002).

ALARCÃO, Isabel; **FREITAS**, Cândido; **PONTE**, João; **ALARCÃO**, Jorge e **TAVARES**, Maria. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) (Consultado a 17 de Abril de 2003).

ALLISON, Pamela. (1990). Classroom teachers' observations of physical education lessons. Journal of Teaching In Physical Education. Vol. 9 Nº 4, p. 272-283.

ARANTES, Ana Cristina. (2000). A educação física na ou da escola. Uma tentativa de apresentar parâmetros de discussão entre as práticas tradicional e nova. Efdeportes - Buenos Aires - Año 5 – N.º 25 - Setiembre de 2000. <http://www.efdeportes.com/> (Consultado a 7 de Dezembro de 2002).

BAHIA DE SOUSA, Tomé. (1996). Educação no 1º ciclo do ensino básico – As crenças práticas dos professores e atitudes dos alunos. Universidade do Minho – Instituto De Estudos da Criança. (Documento policopiado).

BAHIA DE SOUSA, Tomé e **CARREIRO DA COSTA**, Francisco. (s/d). Educación Física e Deport no Sec. XXI. A imagem de educação física e de escola em crianças do 1º ciclo do ensino básico: influência de um programa de formação. VI Congresso Galego De Educación Física. VOL II, p. 495-506.

BAHIA DE SOUSA, Tomé e **PEREIRA**, Beatriz. (1992). Dossier A Educação Física No 1º Ciclo. Crenças educativas dos professores e prática curricular da educação física no 1º ciclo do ensino básico; relato de uma forma de intervenção. Boletim SPEF. N.º 5/6, p. 73-85.

BELBENOIT, Georges. (1974). O Desporto Na Escola. Editorial Estampa.

BENTO, Jorge. (2000). Educação Física no 1º Ciclo. Para um conceito de desporto no 1º ciclo. Org. Paula Botelho Gomes. Edição Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, p. 10-15.

BOGDAN, Robert e **BIKLEN**, Sari. (1994). Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora.

BOM, Luís; **PEDREIRA**, Manuel; **MIRA**, Jorge; **CARVALHO**, Lídia; **CRUZ**, Sebastião; **JACINTO**, João; **ROCHA**, Leonardo e **CARREIRO DA COSTA**, Francisco. (1990). A elaboração do projecto de programas de Educação Física. Dossier da Revista Horizonte, Vol. VI, N.º 35.

BOTELHO GOMES, Paula. (1992). Dossier A educação física no 1º ciclo. A situação da educação física no 1º ciclo de ensino em Portugal e o papel da FCDEF na reciclagem de professores. Boletim SPEF, N.º 5/6, p. 65-72.

BOTELHO GOMES, Paula. (2000). 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Relação entre coordenação motora e aptidão física em crianças do 1º ciclo de ensino. Livro de Resumos, p. 158. Faculdade de Motricidade Humana.

BRÁS, José Gregório. (1990). Significado e implicações da existência de educação física no 1º ciclo do ensino básico. Câmara Municipal de Oeiras. DESAS/EDUCAÇÃO. (Documento policopiado).

BRÁS, José. (1994). A formação inicial dos professores do 1º ciclo em Educação Física. Revista Horizonte n.º 59, pp. 196-198.

BRÁS, José Gregório. (1996). Boletim SPEF. Metamorfoses na formação de professores de educação física. N.º 14, p. 47-54.

BRÁS, José. (2002). A bolimia dos enganados na educação física do 1º ciclo. Revista Horizonte N.º 104, Novembro – Dezembro, p. 3-6.

BREDEKAMP, Sue. (1992). What is "developmentally appropriate" and why is it importante? Joperd/August 92, p. 31-32.

CAMPOS, Cristina; **ROCHA**, Leonardo (GCDE). (1997). III Jornadas Luso – Hispânicas de Educação Física para o 1º C.E.B./Seia. Dos valores da cidadania ao valor da educação física. 25 a 28 de Junho de 97. (Documento policopiado).

CARREIRO DA COSTA, Francisco; **DINIZ** José Alves; **ONOFRE**, Marcos (1998). Avaliação do programa de apoio à educação física no 1º ciclo na Região Autónoma dos Açores - Relatório Final. Faculdade de Motricidade Humana, Unidade de Ciências da Educação. (Documento policopiado).

CARREIRO DA COSTA, e **ROCHA**, Leonardo. (1998). Representações e práticas da educação física de professores do 1º ciclo do ensino básico. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. (Documento policopiado).

CARVALHO, Afonso; **VIEIRA**, Jorge; **COELHO**, Olímpio e **CRUZ**, Sebastião. (1990). Desenvolvimento motor e capacidades físicas da criança. Câmara Municipal de Oeiras. DESAS/EDUCAÇÃO. (Documento policopiado).

CARVALHO, Maria Paula; **NOVAIS**, Anabela; **ABRANTES**, Maria Isabel e **LOPES**, Susana Fidalgo. (1999). ESEV, com ou sem legislação. Millenium on.line, n.º 14, Abril de 1999. http://www.ipv.pt/millenium/14_mams.htm (Consultado a 19 de Fevereiro de 2003).

CARVALHO, João José Vieira. (2000). Representações e práticas de actividade física dos alunos do 1º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira.

CARVALHO, Rómulo. (1985). História do ensino em Portugal. desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

CARVALHINHO, Luís. (1999). As competências profissionais do orientador de estágio. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

CEIA, Carlos. (s/d). Que acreditação/avaliação de cursos no ensino superior? www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/acredit-avalia-ES.doc - (Consultado a 27 de Dezembro de 2003).

COORDENADORA NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CNAPEF). (2002). Dez anos após a reforma – perspectivas para a educação física e o desporto escolar. *Revista Horizonte* N.º 103 Setembro/Outubro, p. 32-39.

CORBIN, Charles e **PANGRAZI**, Robert. (2003). Guidelines for appropriate physical activity for elementary school children. http://www.aahperd.org/naspe/pdf_files/input_activity.pdf (Consultado a 6 de Fevereiro de 2003).

COSME, Ariana e **TRINDADE**, Rui. (1998). A formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico. *Jornal "a Página"* N.º 66, Ano 7, Março 1998, p. 11. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/> (Consultado a 15 de Abril de 2003).

COSME, Ariana. (2000). Formação de professores e escolaridade básica. *Jornal "a página"*, n.º 92, Ano 9, Junho 2000 p. 6. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/> (Consultado a 15 de Abril de 2003).

CRUZ, Sebastião. (1992). A Escola do 1º ciclo e o insucesso da educação física. *Revista Horizonte* N.º 51, Setembro/Outubro, p. 91-95.

DINIZ, José; **MIRA**, Jorge; **CARVALHO**, Luís; **ONOFRE**, Marcos e **CARREIRO DA COSTA**, Francisco. (1999). Avaliação externa do PROGAEF – Relatório Final. Faculdade de Motricidade Humana. Ciências da Educação. (Documento policopiado).

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. (1992). Dossier A Educação Física No 1º Ciclo. A Educação Física No 1º Ciclo Do Ensino Básico – Região Autónoma Dos Açores. *Boletim SPEF*. N.º 5/6 – Verão/Outono de 92, p. 29-36.

DUARTE, José Alberto Ramos. (2000). 8º Congresso de educação física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa. Actividade física regular, uma arma terapêutica com efeitos secundários. Livro de Resumos, p. 11-12. Faculdade de Motricidade Humana.

EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION ASSOCIATION. (2002). Code of ethics & good practice for physical education. <http://www.bvlo.be/eupea/Code%20of%20Ethics%20-%20English.pdf> (Consultado a 7 de Fevereiro de 2003).

FAUCETTE, Nell ; MACKENZIE, Thomas e PATTERSON, Patricia. (1990). Descriptive analysis of nonspecialist elementary physical education teachers' curricular choices and class organization. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 9 N.º 4, p. 284-293.

FAUCETTE, Nell e PATTERSON, Patricia. (1990). Comparing teaching behavior and student activity levels in classes taught by specialists versus nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 9 N.º 4, p. 106-114.

FERREIRA, António e FERREIRA, José. (1999). Olhar sobre a educação física em Portugal nos finais do antigo regime. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXIII, n.º 2, p. 144-158.

FIGUEIREDO, Abel. (1997). A criança, a escola e a educação física. A valorização geral da educação física nos professores do 1º ciclo do ensino básico. p. 59-88. Comunicações apresentadas no fórum organizado pela Câmara Municipal de Oeiras a 15 e 16 de Maio de 97.

GABINETE COORDENADOR DO DESPORTO ESCOLAR. (1996). Programa de desenvolvimento da educação física e desporto escolar (PRODEFDE). (Documento policopiado).

GABINETE COORDENADOR DO DESPORTO ESCOLAR. (2001). Desenho de uma intervenção no primeiro ciclo do ensino básico – Área de EFM. (Documento policopiado).

GOUVEIA, Ana Teresa, (2003). 20% das crianças madeirenses sofrem de excesso de peso. *Diário de Notícias/Madeira* de 8 de Junho, p. 4-5.

GUEDELHA, Hemínia e SARMENTO, Pedro. (2000). A educação física no pré-escolar e 1º ciclo no concelho de Alcobça. *Revista Ludens*, Vol. 16, N.º 4, p. 35-42.

JORDÁN, Onofre. (1995). Boletim SPEF. Perspectivas e modelos na formação inicial de professores de educação física para a educação primária em Espanha. N.º 12, p. 99-116.

LE BOULCH, Jean. (1988). Educação psicomotora: a educação psicocinética na idade escolar. (2ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas.

LEAL, João. (S/D). A educação física no 1º ciclo do ensino básico – uma realidade permanentemente adiada. http://www.eseb.ipbeja.pt/investigacao/artigos/educ_fisi.htm (Consultado a 25 de Outubro de 2002).

LESSARD-HÉRBERT, Michelle; **GOYETTE**, Gabriel e **BOUTIN**, Gérald. (1994). Investigação qualitativa : fundamentos e práticas. Instituto Piaget. Lisboa: Artes Gráficas Lda.

LOPES, Vítor. (1997). Análise dos efeitos de dois programas distintos de educação física na expressão, aptidão, coordenação e habilidades motoras em crianças do ensino primário. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

LOUSADA, Armindo. (2001) Burnout dos professores do 1º ciclo. O Professor N.º 74, III série, Setembro/Outubro, p. 3-4.

FEDERATION INTERNATIONALE D'EDUCATION PHYSIQUE (FIEP). (2000). Manifesto mundial de educação física. http://www.malhatlantica.pt/cnapef/manifesto_mundial1.htm (Consultado a 27 de Maio de 2003).

MATOS, Zélia. (2000). Educação Física no 1º Ciclo. A importância da educação física no 1º ciclo do ensino básico. Org. Paula Botelho Gomes. Edição Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, p. 16-23.

MENDES, Carla Marina. (1992). Dossier A Educação Física no 1º Ciclo. Políticas autárquicas no 1º ciclo do ensino básico no distrito de Setúbal. Boletim SPEF. N.º 5/6 – Verão/Outono de 92, p. 25-28.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GABINETE COORDENADOR DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR. (1992). Planos de estudos – Ensino Superior Universitário. Lisboa.

MIRA, Jorge. (1997). A criança, a escola e a educação física. O programa de apoio à educação física no 1º ciclo na Região Autónoma dos Açores. p. 99-114. Comunicações apresentadas no fórum organizado pela Câmara Municipal de Oeiras a 15 e 16 de Maio de 97.

MIRA, Maria de Jesus. (s/d). As concepções e a formação dos professores do 1ª ciclo do ensino básico relativamente à educação física. <http://www.eseb.ipbeja.pt/investigacao/artigos/concep.htm> (Consultado a 15 de Abril de 2003).

MIRA, Maria de Jesus e ROSADO, António. (2000). 8º Congresso de educação física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa. As concepções e a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à educação física. livro de resumos. P. 276. Faculdade de Motricidade Humana.

MONTEIRO, José Eduardo. (1994). A educação física no 1º ciclo e a educação para o ambiente. Revista Horizonte n.º 59, p. 170-172.

MONTEIRO, José Eduardo. (1996). Boletim SPEF. As instalações e os equipamentos para educação física no 1º ciclo do ensino básico. N.º 14 –Outono de 92, p. 55-64.

MOREIRA, Manuel Mota. (1992). Dossier A educação física no 1º ciclo. Mudança de práticas mudança de atitudes. Boletim SPEF. N.º 5/6 – Verão/Outono de 92, p. 57-63.

NETO, Carlos. (1997). A criança, a escola e a educação física. Desenvolvimento motor e constrangimentos sociais: a importância da educação física no contexto escolar. p. 9-19. Comunicações apresentadas no fórum organizado pela Câmara Municipal de Oeiras a 15 e 16 de Maio de 97.

NEVES, Rui. (1995). Os professores e os programas de educação física - representações e atitudes. Textos Pedagógicos. Universidade de Aveiro.

NEVES, Rui. (1997). III Jornadas Luso – Hispânicas de educação física para o 1º CEB. Educação física no 1º ciclo do ensino básico – Do baldio pedagógico à construção curricular. Conferência apresentada. Seia, 25 a 28 de Junho de 97.

NEVES, Rui. (2000). A educação física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB. Conferência apresentada no 8º Congresso de educação física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa. (Documento policopiado).

NEVES, Rui. (2001). IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios. Representações do conhecimento profissional em educação física a partir das narrativas reflexivas de futuros professores do 1º CEB. Universidade de Évora.

NEVES, Rui. (2002). Educação física nas escolas do 1º ciclo de Lisboa - oportunidade de negócio ou baldio pedagógico? Jornal "a Página" N.º 118 Ano 11, Dezembro, p. 34. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/> (Consultado a 15 de Abril de 2003).

PACHECO, José. (2001). A Monodocência Coadjuvada. Jornal "a Página" N.º 98 Ano 10, Janeiro, p. 20. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/> (Consultado a 15 de Abril de 2003).

PATTERSON, Patricia e **FAUCETTE** Nell. (1990). Children`s attitudes toward physical activity in classes taught by specialist versus nonspecialist p. e. teachers. Journal of Teaching in Physical Education. Vol. 9 n.º 4, p. 324-331.

PIÉRON, Maurice. (1996). Formação de Professores, aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

PIÉRON, Maurice ; **CLOES**, Marc; **DELAFOSSÉ**, Catherine e **LEDENT**, Maryse. (1995). Boletim SPEF. A experiência pedagógica «renovação do ensino elementar – desenvolvimento corporal das crianças dos 2,5 anos aos 12 anos. N.º 12, p. 31-58.

PIRES, Gustavo. (2002). Desporto escolar: da educação física à educação desportiva. Jornal "A página" n.º 109. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/> (Consultado a 16 de Abril de 2003).

PROENÇA, Jorge. (1998). Formação e ensino. Revista Horizonte, Maio/Junho, N.º 83, p. 3-6.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR. (1997). Expressão e educação físico motora no 1º ciclo. O Professor. N.º 58 Dezembro, p. 12-14

QUEIRÓS, Paula. (2000). Educação Física no 1º Ciclo. A educação física no 1º ciclo: algumas particularidades. Org. Paula Botelho Gomes. Edição Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, p. 68-77.

QUIVY, Raymond e **CAMPENHOUDT**, LucVan. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva publicações Lda.

ROCHA, Leonardo. (1992a). Editorial do Boletim SPEF N.º 5/6 Verão/Outono de 92, p. 5-6.

ROCHA, Leonardo. (1992b). Dossier A Educação Física no 1º Ciclo. O professor do 1º ciclo; uma breve caracterização. Boletim SPEF. N.º 5/6 – Verão/Outono de 92, p. 131-143.

ROCHA, Leonardo. (1996a). Boletim SPEF. Não há educação sem educação física: educação física e educação cívica. N.º 13, p. 41-46.

ROCHA, Leonardo. (1996b). Boletim SPEF. Não há educação sem educação física. N.º 14, p. 81-92.

ROCHA, Leonardo. (1997). A criança, a escola e a educação física. Programa de desenvolvimento da educação física e desporto escolar. p. 89-98. Comunicações apresentadas no fórum organizado pela Câmara Municipal de Oeiras a 15 e 16 de Maio de 97.

ROCHA, Leonardo; **MOREIRA**, Manuel Mota; **SANTOS**, Francisco; **RIBEIRO**, António e **BRÁZ**, Paula. (1992). Dossier A educação física no 1º ciclo - O que pensam os professores sujeitos a um programa de formação contínua.. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. N.º 5/6, p. 37-45.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1990). Emílio. Vol. I. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

SANTOS, Francisco. (1989). História lúdico-desportiva da Madeira. Secretaria Regional da Educação Juventude e Emprego. Funchal.

SENA LINO, Luís. (1984). Subsídios para o estudo da formação em educação física do professor do ensino primário na Região Autónoma da Madeira. Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa. (Documento policopiado).

SÉRGIO, Manuel. (2002). Na escola: desporto ou educação física. Jornal "a Página" N.º 109, Ano 10 Fevereiro, p. 2. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/> (Consultado a 28 de Abril de 2003).

SILVA, Fernando Augusto e **MENESES**, Carlos Azevedo. (1984). Elucidário Madeirense. Secretaria Regional de Turismo e Cultura, Direcção Regional dos Assuntos Culturais. Funchal: fac-símile da edição de 1946, vol. I.

SOARES, Jorge. (1997). Desporto escolar – organização e perspectivas futuras. Colecção "Gestão do Desporto". Funchal: Edição O Desporto Madeira.

SOBRAL, Francisco. (1992). Dossier A educação física no 1º ciclo. A educação física na escola e na sociedade: crise e transfiguração. Boletim SPEF. N.º 5/6 – Verão/Outono de 92, p. 9-15.

SOUSA, Jesus Maria. (1995). La dimension personnelle dans la formation des enseignants – de l'enseignement de base du 1er cycle à Madère. Université de Caen. Atelier national de reproduction des thèses.

SOUSA, Jesus Maria. (2000a). O professor como pessoa – a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: Edições Asa.

SOUSA, Jesus Maria (2000b). Que formação de professores? Tribuna da Madeira de 4 de Agosto. Educação, P. 14-15.

SOUSA, Jesus Maria. (2003). Os Jesuitas e o ratio studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira. Islenha, n.º 32.

SOUSA, José Luís. (1996). Boletim SPEF. A educação física e a educação para a saúde. N.º 13. p. 47-50.

SOUZA, Marcos. (2002). No primeiro ciclo, Educação Física levada a sério. O estado.com.br. www.estado.com.br/agestado/noticias/2002/set/28/6.htm (Consultado a 28 de Setembro de 2003).

TJEERDSMA, Bonnie. (1998). Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum. Journal of teaching in Physical Education vol. 17, nº 2, p. 214-230.

TUCKMAN, Bruce. (2000). Manual de investigação em educação - como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS. (2000). Educação física e desporto escolar no 1º ciclo do ensino básico. Relatório Preliminar. Centro de Estudos de Educação Física Escolar. (Documento policopiado).

UNESCO. (1996). Educação: um tesouro por descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. (1989). Guia do estudante (Documento policopiado).

UNIVERSIDADE DA MADEIRA (1996), Guia da UMa. Universidade da Madeira. Reprografia da UMa.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. (1997), Guia da UMa. Universidade da Madeira. Imprensa regional da madeira, Ep.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA (1998), Guia da Uma. Universidade da Madeira. Imprensa regional da madeira, Ep.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA (2000). Guia da Uma. Universidade da Madeira. (documento policopiado).

UNIVERSIDADE DA MADEIRA (2001). Guia da Uma. Universidade da Madeira. O liberal.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA (2003a). Guia da UMa.. Edição Universidade da Madeira. Funchal.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. (2003b). Os estatutos da Universidade da Madeira - o sector de aprovisionamento e património. <http://www.uma.pt> (Consultado a 30 de Outubro de 2003).

VITAL, Jacinta. (2003). Os modelos de docência no 1 ° CEB. Escola Informação, Fevereiro de 2003. http://www.spgl.pt/arquivo/escola/arquivo_escola_fevereiro.htm#enfoque (Consultado a 15 de Abril de 2003).

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Apresentação



Universidade da Madeira
Departamento de Ciências da Educação

Cara(o) colega

Encontro-me a realizar o mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Madeira e estou a iniciar a parte prática do meu estudo que consta de um inquérito por questionário.

O objectivo da minha investigação é realizar um levantamento de opinião de um grupo de professores do 1º ciclo do ensino básico, licenciados na Universidade da Madeira, sobre a qualidade da formação inicial na área de educação física.

Aos professores que responderem é garantido o total anonimato, não sendo necessária qualquer identificação no questionário que, depois de preenchido, deverá ser devolvido.

A sua cooperação é indispensável nesta investigação, pois sem conhecer a opinião dos que agora enfrentam a realidade profissional não seria possível aferir a qualidade e pertinência da sua formação inicial.

Peço-lhe que preencha o questionário na íntegra e que as suas respostas reflectam aquilo que realmente pensa, pois só assim os resultados desta investigação podem retratar a realidade.

Se tiver alguma dúvida ou questão que queira colocar acerca do questionário ou da investigação que estou a realizar pode contactar-me.

Grato pela atenção dispensada

Luís Artur F. Ramos

Anexo 2 – Questionário

1 - Além do curso de formação inicial teve algum tipo de formação na área da educação física?

Não Sim Qual? _____

2 – Abordou alguma vez a área de educação física nas cadeiras de prática pedagógica, nomeadamente o que dizia respeito às metodologias e didáticas específicas?

Sim, mas apenas de forma teórica.

Sim, mas apenas de forma prática.

Sim, prática e teoricamente.

Não.

3 – Leccionou a área de educação física durante o seu estágio com alunos do 1º ciclo do ensino básico?

Sim. Quantas vezes? _____

Não. Porque não leccionou?

4 - Tendo em conta que a formação deverá dotar os futuros professores do 1º ciclo de competências para abordar a área de educação física de uma forma regular e sistemática, de forma a atingir as finalidades pretendidas, **como avalia a qualidade da sua formação inicial** nas áreas que constituem os blocos do programa de educação física para o 1º ciclo do ensino básico?

Bloco 1 - Perícia e Manipulação

1º e 2º ano

Conteúdos: Controlo e manipulação de bolas, arcos, cordas, raquetes e balões

muito boa boa razoável má muito má não tive

Bloco 2 - Deslocamentos e Equilíbrios

1º e 2º ano

Conteúdos: Deslocamentos, cambalhotas à frente e à retaguarda, saltos, quedas, balanços e patinagem.

muito boa boa razoável má muito má não tive

Bloco 3 – Ginástica

3º e 4º ano

Conteúdos: cambalhota à frente e à retaguarda, pino de braços, pino de cabeça, manipulação de cordas, arcos e bolas, salto ao eixo, no boque e pinto, roda, balanços na barra, deslocamentos nos espaldares, e posições de flexibilidade.

muito boa boa razoável má muito má não tive

Bloco 4 – jogos

1º e 2º ano

Conteúdos: Jogos infantis.

3º e 4º ano

Conteúdos: Jogos pré-desportivos (introdução às destrezas necessárias aos jogos colectivos de futebol, andebol, voleibol, basquetebol e atletismo e introdução às destrezas necessárias às actividades individuais de luta, desportos de raquete e atletismo).

excelente boa razoável má muito má não tive

Bloco 5 – Patinagem

3º e 4º ano

Conteúdos: Arrancar, deslizar, curvar e travar.

muito boa boa razoável má muito má não tive

Bloco 6 - Actividades Rítmicas e Expressivas (Dança)

1º, 2º 3º e 4º ano

Conteúdos: Utilizar ritmos e expressões para criar e realizar movimentos e habilidades motoras individuais, em pares e em grupo.

muito boa boa razoável má muito má não tive

Bloco 7 – Percursos na Natureza

1º e 2º ano

Conteúdos: Correr, marchar, trepar e transpor obstáculos em percursos na natureza, promovendo a manutenção do sentido de orientação.

3º e 4º ano

Conteúdos: Percursos de orientação com a utilização sinais interpretativos e de mapas.

muito boa boa razoável má muito má não tive

Bloco 8 – Natação (programa alternativo)

Conteúdos: Nível introdução – (adaptação ao meio aquático); Nível elementar – (introdução às técnicas de "crol" e "costas"); Nível avançado – (aperfeiçoamento dos estilos "crol", "costas" e introdução e aperfeiçoamento aos estilos de "bruços" e "mariposa").

muito boa boa razoável má muito má não tive

5 - Dos blocos do programa quais são os que considera mais fáceis de abordar, os que considera que teria alguma dificuldade e os que muito dificilmente conseguiria abordar, de forma a atingir as finalidades previstas no programa?

Bloco 1 - perícia e manipulação

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

Bloco 2 - deslocamentos e equilíbrios

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

Bloco 3 - ginástica

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

Bloco 4 - jogos

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

Bloco 5 - patinagem

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

Bloco 6 - actividades rítmicas e expressivas

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

Bloco 7 - percursos na natureza

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

Bloco 8 - natação (programa alternativo)

muito facilmente facilmente com alguma dificuldade dificilmente muito dificilmente

6 - Se considera que existem blocos difíceis de abordar ou que dificilmente atingiria as finalidades pretendidos, na sua opinião, a que factores se devem essas dificuldades?

7 - Como considera o seu conhecimento do programa de educação física do 1º ciclo do ensino básico?

muito bom bom razoável fraco muito fraco

8 - Como considera o seu conhecimento acerca das estruturas de organização características de uma aula de educação física, nomeadamente:

- o planeamento da aula de educação física?

muito bom bom razoável fraco muito fraco

- a organização de actividades e situações de aprendizagem adequadas às diferentes situações (percursos, vagas, áreas, circuitos, estafetas, constituição de grupos, etc.)?

muito bom bom razoável fraco muito fraco

- as destrezas técnicas de ensino e estratégias de intervenção pedagógica em educação física?

muito bom bom razoável fraco muito fraco

- a manutenção da segurança durante as actividades físicas?

muito bom bom razoável fraco muito fraco

- a avaliação do desempenho motor dos alunos?

muito bom bom razoável fraco muito fraco

9 - Para si quais são as finalidades da educação física para este nível de ensino?

10 - Qual a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e pelo professor de educação física, no que diz respeito ao apoio prestado nas escolas do 1º ciclo do ensino básico?

muito bom bom razoável deficiente muito deficiente

Justifique.

11 - Na sua opinião, o professor de apoio à educação física adopta um postura mais voltada para:

o apoio ao professor titular de turma.

a substituição do professor titular de turma.

12 - Na sua opinião quem é que deveria leccionar a área de educação física no 1º ciclo do ensino básico?

apenas o professor titular de turma.

o professor titular de turma apoiado por um professor especializado em educação física.

um professor especializado em educação física.

Que razões o levam a ter essa opinião?

13 - Considera a monodocência o melhor regime de docência para o 1º ciclo do ensino básico?

Sim

Não

Justifique.

14 - Considera que existe monodocência nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma Da Madeira?

Sim

Não

Justifique.

15 - Lecciona actualmente numa escola

publica

privada

Anexo 3 – Plano de estudos da ESE-Madeira - 1987 (Sousa, 1995)

Annexe 9

Plan d'Études de l'ESE-Madère (1)*

Année	Disciplines	A/S1/S2	Heures
1	Introduction aux Études Linguistiques et Littéraires	A	4
	Théorie des Nombres et Compléments de Logique	A	3
	Sciences du Milieu Physique et Social I	A	6
	Sciences de l'Éducation I	A	5
	Communication et Expression Non-Verbale I	A	6
	Techniques d'Expression du Portugais	S1	3
	Option	S2	3
2	Portugais	A	3
	Mathématique	A	3
	Sciences du Milieu Physique et Social II	A	4
	Communication et Expression Non-Verbale II	A	6
	Sciences de l'Éducation II	A	4
	Option	A	3
	Littérature Enfantine	S1	4
	Pratique Pédagogique	S2	4
3	Option	A	3
	Sciences de l'Éducation III	A	4
	Enseignement/Apprentissage du Portugais	S1	3
	Enseignement/Apprentissage de la Mathématique	S1	3
	Pratique Pédagogique II	S1	14
	Communication et Expression Non-Verbale III	S2	3
	Pratique Pédagogique III	S2	16

*Portaria n° 325/87 du 21 avril 1987

Anexo 4 – Plano de estudos da ESE-Madeira - 1989 (UMa, 1989)

ANEXO:1 QUADRO:1 CURSO:PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO
 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
 DA MADEIRA
 GRAU: BACHAREL ANO 1º

Nome da disciplina	D	Escolaridade-Horas Semanais					NT
		T	P	T/P	S/E		
1	2	3	4	5	6	7	
Ciências da Educação I	A			7			
Comunicações e Expressões Não Verbais	A			6			
Matemática I	A			3			
Metodologia do Ensino Primário	A			2			
Português I	A			4			
Prática Pedagógica I	A			3			
Opção	A			2		(1)	

ANEXO:1 QUADRO:2 CURSO:PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO
 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
 MADEIRA
 GRAU: BACHAREL ANO 2º

Nome da disciplina	D	Escolaridade-Horas Semanais					NT
		T	P	T/P	S/E		
1	2	3	4	5	6	7	
Ciências da Educação II	A			4			
Ciências da Natureza	A			2			
Ensino/Aprendizagem das Expressões Não Verbais I	A			4			
Literatura para a Infância	A			2			
Prática Pedagógica II	A			4			
História	S1			3			
Matemática II	S1			4			
Português II	S1			4			
Geografia e Ensino/Aprendizagem da Geo- grafia	S2			3			
Ensino/Aprendizagem da Matemática	S2			4			
Ensino/Aprendizagem do Português I	S2			4			

ANEXO:1 QUADRO 3 CURSO:PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO
 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA
 MADEIRA
 GRAU:BACHAREL ANO 3º

Nome da disciplina	D	Escolaridade- Horas semanais					NT
		T	P	T/A	S/E		
1	2	3	4	5	6	7	
Ciências da Educação III	A			2			
Ciências da Natureza e Ensino/ Aprendizagem das Ciências da Natureza	A			2			
Ensino/Aprendizagem das Expressões Não Verbais II	A			4			
História e Ensino/Aprendizagem da História	A			2			
Prática Pedagógica III	A			12			
Dificuldades de Aprendizagem	S1			3			
Ensino/Aprendizagem do Português II	S1			2			
Opção	S2			3			
Seminário	S2			2		(1)	

Anexo 5 - Plano de estudos da ESE-Madeira e CIFOP-Madeira - 1989 (Sousa, 1995)

Annexe 10

Plan d'Études de l'ESE-Madère (2) /du CIFOP-Madère*

Année	Disciplines	A/S1/S2	Heures
	Sciences de l'Éducation I	A	8
	Communication et Expression Non-Verbale	A	8
	Mathématique I	A	5
	Portugais I	A	3
	Pratique Pédagogique I	A	2
	Option	A	2
	2	Sciences de l'Éducation I	A
Sciences de la Nature		A	2
Enseign./Apprent. de l'Expression Non-Verbale		A	4
Littérature Enfantine		A	2
Pratique Pédagogique II		A	4
Histoire		S1	3
Mathématique II		S1	4
Portugais II		S1	4
Géographie et Enseign./Apprent. de la Géographie		S2	3
Enseign./Apprent. de la Mathématique		S2	4
Enseign./Apprent. du Portugais	S2	4	
3	Sciences de l'Éducation III	A	2
	Sciences de la Nature et Enseign./Apprent. des S. N.	A	2
	Enseign./Apprent. de l'Expression Non-Verbale II	A	4
	Histoire et Enseign./Apprent. de l'Histoire	A	2
	Pratique Pédagogique III	A	12
	Difficultés d'Apprentissage	S1	3
	Enseignement/Apprentissage du Portugais II	S1	2
	Option	S2	3
	Séminaire	S2	2

*Portaria n° 1023/89 du 23 novembre 1989

Anexo 6 – Plano de estudos UMA - 1992 (Ministério da Educação, 1992)

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Curso: PROFESSORES DO ENSINO PRIMARIO

Grau: Bacharelato

<u>ELENCO DAS DISCIPLINAS</u>	<u>REGIME</u>
1º ano	
Ciências da Educação I	Anual
Comunicações e Expressões Não Verbais	"
Matemática I	"
Português I	"
Prática Pedagógica I	"
Opção (Língua)	"
2º ano	
Ciências da Educação II	1º e 2º Sem.
Estudo do Meio	Anual
Ensino/Aprendizagem das Expressões Não Verbais	"
Literatura Infantil	"
Prática Pedagógica II	"
Matemática II	1º Semestre
Português II	"
Ensino/Aprendizagem da Matemática	2º Semestre
Ensino/Aprendizagem do Português I	"
Opção (Língua)	Anual
3º ano	
Ensino/Aprendizagem da Matemática	Anual
Ensino/Aprendizagem do Meio	"
Ensino/Aprendizagem das Expressões Não Verbais II	"
Prática Pedagógica III	"
Dificuldades de Aprendizagem	1º Semestre
Ensino/Aprendizagem do Português II	"
Opção (Língua)	2º Semestre
Seminários	"

Anexo 7 - Plano de estudos UMa - 1996 (UMa, 1996)

PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

(Portaria nº 325/87 de 21 de Abril
e Portaria nº 1023/89 de 23 de Novembro)

Ano	Disciplinas	A/S	UC
1	Ciências da Educação I Comunicações e Express n. Verbais I Matemática I Português I Prática Pedagógica I Opção I (Língua)	A A A A A A	
2	Ciências da Educação II Estudo do Meio Ensino/Aprend. das Express n. Verbais I Literatura Infantil Prática Pedagógica II Matemática II Português II Ensino/Aprendizagem da Matem I Ensino/Aprendizagem do Port I Opção II (Língua)	A A A A A 1S 1S 2S 2S A	
3	Ensino/Aprendizagem da Matem II Ensino/Aprendizagem do Meio Ensino/Apre das Express n. Verbais II Prática Pedagógica III Dificuldades de Aprendizagem Ensino/Aprendizagem do Port II Opção III (Língua) Seminários	A A A A 1S 1S A 2S	
TOTAL			

Anexo 8 - Plano de estudos UMa - 1997 (UMa, 1997)

VI CURSOS MINISTRADOS

Educadores de Infância

Professores 1º Ciclo Ensino Básico

BACHARELATOS

Curso: Educadores de Infância Grau: Bacharelato

Disciplinas	Área	A/S1/S2	CH	T	TP	P	UC	
Português	Form. disciplinar	A	3	2	1		5,5	
Matemática	Form. disciplinar	A	2	1	1		3,5	
Estudo do Meio	Form. disciplinar	A	3	2	1		5,5	
Lg. Estr. (Opção: Inglês/Francês)	Form. disciplinar	S1	2		1	1	1	
Comun. e Expres. Não Verbais	Form. disciplinar	A	8		4	4	8	
História e Filosofia da Educação	Ciências da Educação	S1	4	2		2	2,5	
Psicologia da Educação I	Ciências da Educação	S1	2	1		1	1,5	
Teoria e Desenv. Curricular I	Ciências da Educação	S2	2	1		1	1,5	
Psicologia da Educação II	Ciências da Educação	S2	4	2		2	2,5	
Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica	A	4		1	3	3,5	
		S1= 28 horas	S2= 26 horas					35,0
Literatura para a Infância	Form. disciplinar	S2	2		2		1,5	
Ensino/Aprend. da Lg. Port. I	Form. metodológica	A	2	1		1	2,5	
Ensino/Aprend. da Matemática	Form. metodológica	S1	2	1		1	1,5	
Ensino/Aprend. do Meio	Form. metodológica	A	2	1		1	2,5	
Ensino/Aprend. das Exp N Verb.	Form. metodológica	A	10		5	5	10	
Psicologia da Educação III	Ciências da Educação	S1	4	2		2	2,5	
Teoria e Desenv. Curricular II	Ciências da Educação	S1	4	2		2	2,5	
Métodos de Invest. em Educação	Ciências da Educação	S2	4	2		2	2,5	
Sociologia da Educação	Ciências da Educação	S2	4	2		2	2,5	
Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica	A	5		1	4	4	
		S1= 29 horas	S2= 29 horas					32,0
Saúde Infantil	Form. disciplinar	A	2	1		1	2,5	
Ensino/Aprend. da Lg. Port. II	Form. metodológica	A	2	1		1	2,5	
Metodol. do Ens. Pré-Escolar I	Form. metodológica	S1	2	2		0	2	
Metodol. do Ens. Pré-Escolar II	Form. metodológica	S2	8		4	4	4	
Psicologia da Educação IV	Ciências da Educação	S1	4	2		2	2,5	
Organiz. e Administr. Escolar	Ciências da Educação	S1	4	2		2	2,5	
Prática Pedagógica III	Prática Pedagógica	A	14			14	14	
		S1= 28 horas	S2= 26 horas					30,0
							Total	97,0

Curso: Professores do 1º ciclo do Ensino Básico Grau: Bacharelato

Disciplinas	Área	A/S1/S2	CH	T	TP	P	UC	
Português I	Form. disciplinar	A	3	2	1		5,5	
Matemática I	Form. disciplinar	A	5	2	3		8	
Lg. Estr. (Opção: Inglês/Francês)	Form. disciplinar	A	2		1	1	2	
Comun. e Expres. Não Verbais I	Form. disciplinar	A	8		4	4	8	
História e Filosofia da Educação	Ciências da Educação	S1	4	2		1	2,5	
Psicologia da Educação I	Ciências da Educação	S1	4	2		2	2,5	
Teoria e Desenv. Curricular I	Ciências da Educação	S2	4	2		2	2,5	
Psicologia da Educação II	Ciências da Educação	S2	4	2		2	2,5	
Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica	A	2			2	1,5	
		S1= 28 horas	S2= 28 horas					35,0
Português II	Form. disciplinar	S1	4	2	2		3,5	
Matemática II	Form. disciplinar	S1	2	1	1		1,5	
Estudo do Meio	Form. disciplinar	A	4	2		2	5,5	
Literatura para a Infância	Form. disciplinar	A	2	1		1	2,5	
Comun. e Expres. Não Verbais II	Form. disciplinar	A	4		2	2	4	
Ensino/Aprend. da Lg. Estr. -cf. Op	Form. metodológica	A	2		1	1	2	
Ensino/Aprend. da Lg. Port. I	Form. metodológica	S1	2	1	1		1,5	
Ensino/Aprend. da Matemática I	Form. metodológica	S2	3	1		2	1,5	
Psicologia da Educação III	Ciências da Educação	S1	3	1		2	1,5	
Teoria e Desenv. Curricular II	Ciências da Educação	S2	4	2		2	2,5	
Métodos de Invest. em Educação	Ciências da Educação	S2	2		2		1,5	
Organiz. e Administr. Escolar	Ciências da Educação	S2	2		2		1,5	
Sociologia da Educação	Ciências da Educação	S2	3	1		2	1,5	
Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica	A	4			4	2,5	
		S1= 28 horas	S2= 29 horas					33,0
Ensino/Aprend. da Lg. Port. II	Form. metodológica	S1	2	1		1	1,5	
Ensino/Aprend. da Matemática II	Form. metodológica	A	2	1		1	2,5	
Ensino/Aprend. do Meio	Form. metodológica	A	3	1		2	3,5	
Ensino/Aprend. das Exp Não-Verb	Form. metodológica	A	4	2		2	5,5	
Psicologia da Educação IV	Ciências da Educação	S1	2	1		1	1,5	
Prática Pedagógica III	Prática Pedagógica	A	12			12	8,5	
Seminários		S2	2	1		1	1,5	
		S1= 25 horas	S2= 23 horas					24,5
							Total	91,0

Anexo 9 - Plano de estudos UMa - 1998 (UMa, 1998)

LICENCIATURAS LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ESTRUTURA CURRICULAR

PEB

Áreas científicas do curso:
a) Formação disciplinar: 56,0 u.c.
b) Ciências da Educação: 62,5 u.c.

Duração normal do curso
4 anos lectivos

Condições necessárias à concessão do grau
a) 118,5 unidades de crédito

no	Disciplinas	Área	A/S1/S2	CH	T	TP	P	UC
	Português	Form. Disciplinar	A	4	2	2		4,5
	Matemática I	Form. Disciplinar	A	4	2	1	1	6,0
	Língua Estrangeira I (Inglês/Francês)	Form. Disciplinar	A	2	-	1	1	2,0
	Comunicação e Expr. Físico - Motora I	Form. Disciplinar	S1	3	1	1	1	2,0
	Comunicação e Expressão Musical I	Form. Disciplinar	S1	2	1	1		1,5
	Comunicação e Expressão Plástica I	Form. Disciplinar	S2	3	1	1	1	2,0
	Comunicação e Expressão Dramática I	Form. Disciplinar	S2	2	1	1		1,5
	História e Filosofia da Educação	Ciências da Educação	S1	3	2	1		2,5
	Psicologia da Educação I	Ciências da Educação	S2	5	3	2		4,5
	Formação Pessoal e Social	Ciências da Educação	S1	2	1	1		1,5
	Seminário	Ciências da Educação	S2	2	-	-		1,5
			S1= 20 horas S2= 22 horas					30,5
	Literatura para a Infância	Form. Disciplinar	S2	2	1		1	1,5
	Comunicação e Expr. Físico - Motora II	Form. Disciplinar	S1	2	1	1		1,5
	Comunicação e Expressão Musical II	Form. Disciplinar	S1	3	1	1	1	2,0
	Comunicação e Expressão Plástica II	Form. Disciplinar	S2	2	1	1		1,5
	Comunicação e Expressão Dramática II	Form. Disciplinar	S2	3	1	1	1	2,0
	Matemática II	Form. Disciplinar	A	3	2		1	4,5
	Ciências da Natureza	Form. Disciplinar	A	3	2		1	4,5
	Língua Estrangeira II (Inglês/Francês)	Form. Disciplinar	S1	2	-		1	1,0
	Teoria e Desenvolvimento Curricular	Ciências da Educação	S2	3	1	1	1	2,0
	Psicologia da Educação II	Ciências da Educação	A	3	1	1	1	4,0
	Técnicas e Materiais de Ensino	Ciências da Educação	S1	2	1		1	1,5
	Novas Tecno. e Inovação na Educação	Ciências da Educação	S1	3	1		2	1,5
	Ensino/Aprend. da Língua Estrangeira	Ciências da Educação	S2	2	1		1	1,5
	Prát. Pedag. no 1º ciclo do Ensino Básico I	Ciências da Educação	A	3	-	1	2	2,5
			S1= 24 horas S2= 24 horas					31,5
	Sociologia da Educação	Ciências da Educação	S1	3	2		1	2,5
	Organização e Administração Escolar	Ciências da Educação	S2	3	2		1	2,5
	Psicologia da Educação III	Ciências da Educação	S1	4	2	1	1	3,0
	Métodos de Investigação em Educação	Ciências da Educação	S2	2	1	1		1,5
	Ensino/Aprendizagem do Português	Ciências da Educação	S1	3	1	1	1	2,0
	Ensino/Aprendizagem da Matemática	Ciências da Educação	S2	3	1	1	1	2,0
	Ensino/Aprendizagem Expr. Físico - Motora	Ciências da Educação	S2	2	1		1	1,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática	Ciências da Educação	S1	2	1		1	1,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Musical	Ciências da Educação	S1	2	1		1	1,5
	Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica	Ciências da Educação	S2	2	1		1	1,5
	Ensino/Aprendizagem das Ciências Sociais	Ciências da Educação	S2	2	1		1	1,5
	Ensino/Aprend. das Ciências da Natureza	Ciências da Educação	S1	2	1		1	1,5
	Ciências Sociais	Form. Disciplinar	A	2	2			4,0
	Elementos de Física	Form. Disciplinar	S1	3	2		1	2,5
	Elementos de Química	Form. Disciplinar	S2	3	2		1	2,5
	Prát. Pedag. no 1º ciclo do Ensino Básico II	Ciências da Educação	A	4	1		1	4,0
			S1= 25 horas S2= 23 horas					24,5
	História da Madeira	Form. Disciplinar	S1	2	2			2,0
	Educação Para a Saúde	Form. Disciplinar	S2	2	2			2,0
	Projecto Pedag. e Intervenção Educativa	Ciências da Educação	A	3	1		2	3,5
	Semin. de Reflexão s/ a Prát. Pedagógica	Ciências da Educação	A	3	-		3	1,5
	Prát. Pedag. no 1º ciclo do Ensino Básico III	Ciências da Educação	A	10	-	2	8	8,0
	Opção I	Form. Disciplinar	S1	2	2			2,0
	Opção II	Form. Disciplinar	S2	2	2			2,0
			S1= 20 horas S2= 20 horas					21

Anexo 10 - Plano de estudos UMa de 2000 (UMa, 2000)

ENSINO BÁSICO - 3º CICLO

Grau: Licenciatura

ESTRUTURA CURRICULAR

2000
3

FEG:	Formação educacional geral	22 UC
FADDE:	Formação nas áreas de docência e didáticas específicas	61 UC
FCSE:	Formação cultural, social e ética	10 UC
IPP:	Iniciação à prática profissional	35 UC

128 UC

Ano	Sem	Disciplinas	Horas	Área de Formação	T	TP	P	UC
1		História e Filosofia da Educação	3	FEG	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Português I	5	FADDE-Português	0	5	0	3,5
		Ensino/Aprendizagem Matemática I	5	FADDE-Matemática	0	5	0	3,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Motora I	3	FADDE-Expressão Motora	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Musical I	3	FADDE-Expressão Musical	2	0	1	2,5
	2	Saúde e primeiros socorros	3	FADDE-Saúde	2	0	1	2,5
		Psicologia do Desenvolvimento	4	FEG	1	3	0	3
		Ensino/Aprendizagem Português II	6	FADDE-Português	1	5	0	4,5
		Ensino/Aprendizagem Matemática II	6	FADDE-Matemática	1	5	0	4,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Motora II	3	FADDE-Expressão Motora	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Musical II	3	FADDE-Expressão Musical	2	0	1	2,5
		total	44		15	23	6	34
2		Psicologia da Aprendizagem	4	FEG	1	3	0	3
		Investigação em Educação	3	FEG	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social I	4	FADDE-Estudo do Meio	1	3	0	3
		Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica I	3	FADDE-Expressão Plástica	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática I	3	FADDE-Expres.Dramática	2	0	1	2,5
	2	Prática Pedagógica I	4	IPP	0	3	1	2,5
		Teoria e Desenvolvimento Curricular	4	FEG	1	3	0	3
		Sociologia da Educação	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social II	4	FADDE-Estudo do Meio	1	3	0	3
		Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica II	3	FADDE-Expressão Plástica	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática II	3	FADDE-Expres.Dramática	2	0	1	2,5
		Prática Pedagógica II	4	IPP	0	3	1	2,5
		total	42		16	18	9	32
3		Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino	3	FEG	2	0	1	2,5
		Desenvolvimento Pessoal	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Administração e Gestão Escolar	3	FEG	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira I	3	FADDE-Francês/Inglês	2	0	1	2,5
		Novas Tecnologias e Inovação na Educação	4	FEG	1	3	0	3
	2	Prática Pedagógica III	4	IPP	0	3	1	2,5
		Metodologia do Ensino Básico	4	FADDE-Metodologia	1	2	1	3
		Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira II	3	FADDE-Francês/Inglês	2	0	1	2,5
		Ética e Deontologia Profissional	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Necessidades Educativas Especiais	3	FADDE-Metodologia	2	0	1	2,5
		Temas da cultura contemporânea	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Prática Pedagógica IV	4	IPP	0	3	1	2,5
		total	40		18	11	11	31
4		Oficina Multimédia	4	FADDE-Multidisciplinar	1	2	1	6
		Seminário de Reflexão sobre a P. Pedagógica	2	IPP	0	2	0	3
		Estágio	14	IPP				22
		total	20					31
		total	146					128
		Número total de créditos						128

Anexo 11 - Plano de estudos UMa de 2001 (UMa, 2001)

ENSINO BÁSICO – 1º CICLO

Grau: Licenciatura

ESTRUTURA CURRICULAR

FEG:	Formação educacional geral	22 UC
FADDE:	Formação nas áreas de docência e didácticas específicas	61 UC
FCSE:	Formação cultural, social e ética	10 UC
IPP:	Iniciação à prática profissional	35 UC

128 UC

Ano	Sem	Disciplinas	Horas	Área de Formação	T	TP	P	UC
1	1	História e Filosofia da Educação	3	FEG	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Português I	5	FADDE-Português	0	5	0	3,5
		Ensino/Aprendizagem Matemática I	5	FADDE-Matemática	0	5	0	3,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Motora I	3	FADDE-Expressão Motora	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Musical I	3	FADDE-Expressão Musical	2	0	1	2,5
	2	Saúde e primeiros socorros	3	FADDE-Saúde	2	0	1	2,5
		Psicologia do Desenvolvimento	4	FEG	1	3	0	3
		Ensino/Aprendizagem Português II	6	FADDE-Português	1	5	0	4,5
		Ensino/Aprendizagem Matemática II	6	FADDE-Matemática	1	5	0	4,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Motora II	3	FADDE-Expressão Motora	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Musical II	3	FADDE-Expressão Musical	2	0	1	2,5
		total	44		15	23	6	34
2	1	Psicologia da Aprendizagem	4	FEG	1	3	0	3
		Investigação em Educação	3	FEG	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social I	4	FADDE-Estudo do Meio	1	3	0	3
		Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica I	3	FADDE-Expressão Plástica	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática I	3	FADDE-Expressão Dramática	2	0	1	2,5
	2	Prática Pedagógica I	4	IPP	0	3	1	2,5
		Teoria e Desenvolvimento Curricular	4	FEG	1	3	0	3
		Sociologia da Educação	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social II	4	FADDE-Estudo do Meio	1	3	0	3
		Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica II	3	FADDE-Expressão Plástica	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática II	3	FADDE-Expressão Dramática	2	0	1	2,5
		Prática Pedagógica II	4	IPP	0	3	1	2,5
		total	42		16	18	9	32
3	1	Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino	3	FEG	2	0	1	2,5
		Desenvolvimento Pessoal	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Administração e Gestão Escolar	3	FEG	2	0	1	2,5
		Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira I	3	FADDE-Francês/Inglês	2	0	1	2,5
		Novas Tecnologias e Inovação na Educação	4	FEG	1	3	0	3
	2	Prática Pedagógica III	4	IPP	0	3	1	2,5
		Metodologia do Ensino Básico	4	FADDE-Metodologia	1	2	1	3
		Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira II	3	FADDE-Francês/Inglês	2	0	1	2,5
		Ética e Deontologia Profissional	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Necessidades Educativas Especiais	3	FADDE-Metodologia	2	0	1	2,5
		Temas da cultura contemporânea	3	FCSE	2	0	1	2,5
		Prática Pedagógica IV	4	IPP	0	3	1	2,5
		total	40		18	11	11	31
4		Oficina Multimédia	4	FADDE Multidisciplinar	1	2	1	6
		Seminário de Reflexão sobre a P. Pedagógica	2	IPP	0	2	0	3
		Estágio	14	IPP				22
		total	20					31
		total	146					
		Número total de créditos						128

Anexo 12 - Plano de estudos UMA de 2003

1º Ano	Periodo	CH	T	TP	P	UC
História e Filosofia da Educação	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem do Português I	1º Semestre	5.0	0.0	5.0	0.0	3.5
Ensino/Aprendizagem da Matemática I	1º Semestre	5.0	0.0	5.0	0.0	3.5
Ensino/Aprendizagem Expressão Motora I	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem Expressão Musical I	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Saúde e Primeiros Socorros	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Psicologia do Desenvolvimento	2º Semestre	4.0	1.0	3.0	0.0	3.0
Ensino/Aprendizagem do Português II	2º Semestre	6.0	1.0	5.0	0.0	4.5
Ensino/Aprendizagem da Matemática II	2º Semestre	6.0	1.0	5.0	0.0	4.5
Ensino/Aprendizagem Expressão Motora II	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem Expressão Musical II	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
2º Ano	Periodo	CH	T	TP	P	UC
Psicologia da Aprendizagem	1º Semestre	4.0	1.0	3.0	0.0	3.0
Investigação em Educação	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social I	1º Semestre	4.0	1.0	3.0	0.0	3.0
Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica I	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática I	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Prática Pedagógica I	1º Semestre	4.0	0.0	3.0	1.0	2.5
Teoria e Desenvolvimento Curricular	2º Semestre	4.0	1.0	3.0	0.0	3.0
Sociologia da Educação	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem Meio Físico e Social II	2º Semestre	4.0	1.0	3.0	0.0	3.0
Ensino/Aprendizagem Expressão Plástica II	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem Expressão Dramática II	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Prática Pedagógica II	2º Semestre	4.0	0.0	3.0	1.0	2.5
3º Ano	Periodo	CH	T	TP	P	UC
Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Desenvolvimento Pessoal	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Administração e Gestão Escolar	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira I	1º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Novas Tecnologias e Inov. na Educ.	1º Semestre	4.0	1.0	3.0	0.0	3.0
Prática Pedagógica III	1º Semestre	4.0	0.0	3.0	1.0	2.5
Metodologia do Ensino Básico	2º Semestre	4.0	1.0	2.0	1.0	3.0
Ensino/Aprendizagem Língua Estrangeira II	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Ética e Deontologia Profissional	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Necessidades Educativas Especiais	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Temas da Cultura Contemporânea	2º Semestre	3.0	2.0	0.0	1.0	2.5
Prática Pedagógica IV	2º Semestre	4.0	0.0	3.0	1.0	2.5
4º Ano	Periodo	CH	T	TP	P	UC
Oficina Multimédia	Anual	4.0	1.0	2.0	1.0	6.0
Seminário de Reflexão sobre a P. Pedagógica	Anual	2.0	0.0	2.0	0.0	3.0
Estágio	Anual	14.0	0.0	0.0	0.0	22.0



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

CENTRO INTEGRADO de FORMAÇÃO de PROFESSORES

1º ANO

Curso de Professores do 1º C.E.B.

PROGRAMA da DISCIPLINA de EDUCAÇÃO FÍSICA

Anos lectivos: 1996/97; 97/98; 98/99

PROGRAMA

Introdução à Educação Física

- Evolução do conceito de Educação Física consoante diferentes épocas e correntes metodológicas
- Delimitação dos objectivos gerais e dos meios de Educação Física a nível do ensino pré- escolar
- Sistematização da terminologia fundamental utilizada em Educação Física

Desenvolvimento Motor Infantil

- \ • Leis do desenvolvimento
 - \ • Abordagem dos conceitos de: desenvolvimento, crescimento, maturação, adaptação e aprendizagem
 - \ • Fases do desenvolvimento motor (pirâmide dos skills)
 - A aquisição dos padrões motores básicos
 - \ • Os períodos críticos e a evolução da motricidade
 - \ • Aprendizagem motora - mecanismos e processos
 - \ • Diagnóstico motor
- Avaliação

\ • **Psicomotricidade**

- conceito de psicomotricidade
- condutas psicomotoras:
 - esquema corporal -lateralidade /direccionalidade
 - estruturação espaço-temporal
 - coordenação dinâmica geral e óculo-segmentar
- prática psicomotora

Actividade Lúdica

\ • **Análise e estudo do jogo**

\ • **O valor educativo do jogo**

- A evolução do jogo - do jogo espontâneo ao jogo codificado. Os jogos livres (criativos)
- As actividades lúdicas e o papel dos objectos, materiais e espaços de utilização
- Os materiais e equipamentos sócio-educativos: suas possibilidades de exploração
- O espaço aventura / construção e expressão lúdica infantil

Observação do Comportamento Motor Infantil

- Observação da criança nos seus movimentos espontâneos de acordo com as suas possibilidades e necessidades; os gestos efectuados e a sua sucessão e orientação; os diversos tipos de actividades motoras ou outras e as suas características
- Técnicas e registo de observação
- O significado pedagógico da observação
- Prática de observação

Metodologia e didáctica

- O planeamento das actividades motoras
 - As situações de movimento e a organização do trabalho de acordo com os diversos espaços (sala de actividades/aula, pátio ou ginásio, natureza...)
 - As destrezas do ensino e as estratégias de intervenção pedagógica
 - Avaliação
-

Anexo 14 – Programa da disciplina de Educação Física – 1998



PROGRAMA

Curso: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Disciplina: Comunicação e Expressão Físico-Motora

Ano Lectivo - 1998/99

PROGRAMA

Introdução à Educação Físico-Motora

- O conceito de Educação Físico-Motora
 - diferentes perspectivas - sua evolução
- A Educação e a Educação Físico-Motora
- Delimitação das finalidades, dos objectivos gerais, e dos meios de Educação Físico-Motora a nível do 1º ciclo do Ensino Básico

Fundamentação Teórica

- Diferentes interpretações relativas à motricidade infantil
 - as perspectivas analíticas da Educação Físico-Motora
 - a interpretação evolucionista
 - a interpretação neurológica
 - a interpretação cognitiva

Desenvolvimento Motor Infantil

- \ - Conceitos fundamentais
 - desenvolvimento
 - crescimento
 - maturação
 - aprendizagem
- \ - Leis do Desenvolvimento

- \ - A pirâmide de desenvolvimento dos skills rudimentares e básicos: Locomotores e não Locomotores
- \ - Aprendizagem motora
- \ - Noção de período crítico
- \ - Diagnóstico motor
- Psicomotricidade
 - conceito de psicomotricidade
 - abordagem das noções de: domínio do corpo, organização espaço-temporal do movimento, desenvolvimento perceptivo-motor, integração sócio-motora
 - psicomotricidade e aprendizagens escolares
 - prática psicomotora

*** Os Conteúdos da Educação Físico-Motora de Base**

- As capacidades perceptivo-motoras
- As capacidades físico-motoras
- As capacidades sócio-motoras
- As habilidades motoras

*** O Jogo e a Formação Desportiva**

- \ - Análise e estudo do jogo
 - a génese do jogo
 - conceito de jogo segundo várias correntes
 - classificações de jogo propostas por diferentes autores
 - \ • o valor educativo do jogo

- As Actividades Desportivas

- diferentes formas desportivas codificadas (actividades "mini", atletismo...)
- estruturas técnico-tácticas fundamentais
- regras e princípios de organização
- modelação social das actividades desportivas
- papel das actividades desportivas na formação integral

*** Metodologia e Didáctica**

- Análise dos programas

\ - O Planeamento das actividades físico-motoras

- A Organização do trabalho na classe

\ - As destrezas técnicas de ensino

\ - A Avaliação

Anexo 15 – Disciplinas de Educação Física da população de estudo

Recibo de Inscrição

Aluno:

Ano Lectivo: 1996 / 97

Curso: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Período de Inscrição: Anual

Lista de Cadeiras Inscritas	Ano	Optativa										
			Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sáb	Dom			
Português I	1	N	7:00-8:00									
Matemática I	1	N	8:00-9:00									
Opção 1 (Língua)	1	N	9:00-10:00									
Ciências da Educação	1	N	10:00-11:00									
Prática Pedagógica I	1	N	11:00-12:00									
Comunicações e Expressões N/Verbais I	1	N	12:00-13:00									
			13:00-14:00									
			14:00-15:00									
			15:00-16:00									
			16:00-17:00									
			17:00-18:00									
			18:00-19:00									
			19:00-20:00									
			20:00-21:00									
			21:00-22:00									
			22:00-23:00									
			23:00-24:00									

Teóricas
 Práticas
 Teórico-Práticas
 Sobreposições

Assinatura _____

(Assine e entregue, guarde uma cópia)

Curso Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

CADEIRAS INSCRITAS ANO 97/98

Código	Nome da Cadeira	Ano	Créditos
20111	Ensino/Aprend. da Lg Estr. - cf. Op	2º Ano	2
378	Estudo do Meio	2º Ano	5,5
382	Ensino/Aprendizagem da Matemática I	2º Ano	1,5
20104	Ensino/Aprend. da Lg. Port. I	2º Ano	1,5
156	Matemática II	2º Ano	1,5
845	Organização e Administração Escolar	2º Ano	1,5
154	Português II	2º Ano	3,5
381	Prática Pedagógica II	2º Ano	2,5
133	Sociologia da Educação	2º Ano	1,5
155	Literatura para Infância	2º Ano	2,5
425	Métodos de Inv. em Educação	2º Ano	1,5
159	Comunicação e Expressões N/ Verbais II	2º Ano	4
20049	Teoria do Desenvolvimento Curricular II	2º Ano	2,5
20107	Psicologia da Educação III	2º Ano	1,5

Total Créditos 33

Eu, _____, autorizo a divulgação dos meus dados pessoais, pela Universidade da Madeira, a Instituições e/ou empresas consideradas idóneas por aquela.

ASSINATURA

Curso Ensino Básico - 1º Ciclo

CADEIRAS INSCRITAS

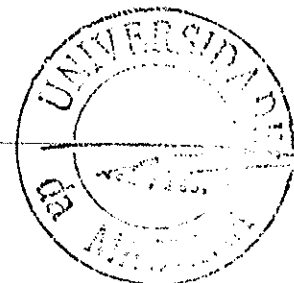
Ano Lectivo 1998/99

Código	Nome da Cadeira	Opção	Ano	Créditos
20279	Formação Pessoal e Social		1º Ano	1.5
20285	Novas Tecnolog. e Inov. na Educ.		2º Ano	1.5
20357	Ciências Sociais		3º Ano	4
20353	Prática Pedag. no 1º ciclo do Ensino Básico II		3º Ano	4
20288	Elementos de Física		3º Ano	2.5
20293	Ensino/Aprend. Exp. Dramática		3º Ano	1.5
20294	Ensino/Aprend. Exp. Musical		3º Ano	1.5
20107	Psicologia da Educação III		3º Ano	3
20289	Elementos de Química		3º Ano	2.5
20295	Ensino/Aprend. Exp. Plástica		3º Ano	1.5
20355	Ensino/Aprend. das Ciências Sociais		3º Ano	1.5
20356	Ensino/Aprend. das Ciências da Natureza		3º Ano	1.5
20292	Ensino/Aprend. Exp. Físico-Mot.		3º Ano	1.5

Total Créditos 28

Funchal, _____ de _____ 19 _____

O Funcionário





Universidade da Madeira

Curso Ensino Básico - 1º Ciclo

CADEIRAS INSCRITAS

Ano Lectivo 1999/00

Código	Nome da Cadeira	Opção	Ano	Créditos
20354	Prática Pedag. no 1º ciclo do Ensino Básico III		4º Ano	8
20300	Projecto Pedag. e Interv. Educat.		4º Ano	3.5
20301	Seminário Reflex. sobre a Prát. Pedag.		4º Ano	1.5
1038	História da Madeira		4º Ano	2
364	Opção I	Educação Ambiental	4º Ano	2
20358	Educação para a Saúde		4º Ano	2
365	Opção II	Espaço e Sociedade	4º Ano	2
			Total Créditos	21

Funchal,

