

**OS PROPÓSITOS EDUCACIONAIS E MODELOS DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PRIMÁRIA****Rui Neves, Juliana Rodrigues****University of Aveiro, Portugal**

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar a percepção das finalidades educativas da Educação Física de professores envolvidos em diferentes modelos de docência da área no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os participantes foram 7 professores de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro (Portugal). De natureza qualitativa, o estudo utilizou análise documental, entrevistas semi-estruturadas e um questionário, que foram analisados em termos de conteúdo. Os principais resultados, apontam a falta de clareza conceptual dos docentes, independente do modelo de docência, que evidencia a baixa valorização da EF no desenvolvimento curricular do 1º CEB.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação física; Escola 1º ceb; Finalidades educativas; Professores

**LAS FINALIDADES EDUCATIVAS Y LOS MODELOS DE DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMÁRIA**

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo analizar la percepción de las finalidades educativas de la Educación Física de profesores involucrados en diferentes modelos de docencia del área en enseñanza primaria. Los participantes fueron siete maestros de un grupo de escuelas del distrito de Aveiro (Portugal). De carácter cualitativo, el estudio utilizó análisis documental, entrevistas semiestructuradas y un cuestionario, que fueron analizados en términos de contenido. Los principales resultados, apuntan la falta de claridad conceptual de los docentes, independiente del modelo de docencia, que evidencia la baja valoración de la EF en el desarrollo curricular en la primária.

**PALABRAS CLAVE:** Educación física; Escuela primária; Finalidades educativas; Maestros

**THE EDUCATIONAL PURPOSES AND TEACHING MODELS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE ELEMENTARY SCHOOL**

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the perception of the educational purposes of the Physical Education of teachers involved in different models of teaching in the area in the elementary school. The participants were 7 teachers from a Grouping of Schools of the District of Aveiro (Portugal). Of qualitative nature, the study used documentary analysis, semi-structured interviews and a questionnaire, which were analyzed in terms of content. The main results point to the lack of conceptual clarity of teachers, regardless of the teaching model, which shows the low value of PE in the curricular development of the elementary school.

**KEYWORDS:** Physical education; Elementary school; Educational purposes; Teachers

Manuscript recibido: 16/03/2019  
Manuscript aceptado: 08/04/2019

Dirección de contacto: Rui Neves, Departamento de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro, Portugal.  
Correo-e: rneves@ua.pt

A Educação Física (EF) como área curricular encontra na escola um espaço privilegiado para o ensino de hábitos saudáveis e, para muitas crianças, é a única oportunidade para a prática regular e sistemática de atividades físicas e desportivas (AFD) orientadas (Marques & Gaya, 1999; Neto, 2006; Trudeau & Shephard, 2005). Deste modo, pode contribuir de forma positiva e relevante no desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo da criança, através de ganhos em habilidades motoras e aptidão física, sentimentos de cooperação e solidariedade, autoestima, bem como em conhecimentos e concentração (Bailey, et al., 2009). Além disso, a escola pode ser considerada o meio mais rentável na alocação de recursos para abordar e combater a inatividade e problemas de obesidade infantil e saúde pública (Sallis, et al., 2012; Sallis & McKenzie, 1991). A criança nos primeiros anos do ensino básico encontra-se numa fase da vida que é crucial para a participação em experiências motoras e atividades físicas, pois é nesse período que apresenta maior motivação intrínseca e capacidade motora para o desenvolvimento da sua motricidade (Neto, 2006; Sloan, 2010). O desenvolvimento destas competências motoras é essencial para o aumento da confiança, e por conseguinte da motivação para participar em Atividade Física e Desportiva (AFD) e manter-se fisicamente ativo (Bailey, et al., 2009; Davies, et al., 2015; Weiss, 2000). Negar estas experiências nesta fase etária, e iniciá-las somente nos anos finais do ensino básico pode ser tarde demais para incutir nos alunos a importância da AFD, assim como para o desenvolvimento de competências, percepções e motivação para adquirir o hábito destas ao longo da vida (Kirk, 2005). No entanto, é muito importante que se atente para a qualidade do programa e das aulas de EF, visto que um programa inadequado pode por vezes, desenvolver atitudes fortemente negativas na criança em relação à Atividade Física (AF) quando adulto (Taylor, Blair, Cummings, Wun, & Malina, 1999 citados por Shephard & Trudeau, 2013).

Desse modo, atentar-se para a qualidade da intervenção em EF no 1º CEB é extremamente importante para promover experiências positivas (Kirk, 2005). Em Portugal, apesar do seu caráter obrigatório através da área Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) (DEB, 2004), a realidade da EF no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) apresenta sérias dificuldades como área regular e sustentável, a qual nunca apresentou um padrão curricularmente forte (Carreiro da Costa, 2005; Figueiredo, 1996; Guimarães, 2002; Monteiro, 1996; Neto, 2006; Neves, 2007; Rocha, 1998). A área é marcada pela descontinuidade de consistência curricular e dependente da atitude e das opções educativas de alguns professores, influenciados por suas experiências de vida (Neves, 2007; Rocha, 1998).

A docência da EF neste período fica a cargo do professor titular de turma (PTT), que é o responsável pela gestão integral do currículo, através da monodocência. A coadjuvação na área por especialistas também está prevista na LBSE n.º 46/86, e coloca-se como alternativa de docência (LBSE, 1986). Para Neves (2015), diferentes modelos de docência têm procurado colmatar a carência que há em EF no 1º ciclo, na tentativa de superar a falta de oportunidade e a qualidade destas intervenções (Neves, 2015).

Assim como noutros países, em Portugal esta carência na intervenção em EF no 1º CEB ocorre, dentre outros motivos, em função do nível de formação dos professores dos anos iniciais de escolaridade, colocando-se como um relevante impeditivo para a assunção da área como prática regular no currículo, pois não dá a confiança necessária aos docentes, que atuam em regime de monodocência (Blair & Capel, 2008; Carreiro da Costa, 2005b; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Neto, 2006; Petrie, 2016). Assim, consideramos necessário e pertinente evidenciar como perspetivamos os

professores a área de EF e as suas finalidades educativas no contexto do sistema educativo. É neste sentido que definimos como objetivo analisar a percepção das finalidades educativas da EF de professores implicados em diferentes modelos de docência da área no 1º CEB, tendo a perfeita noção de que as limitações deste estudo decorreram da sua própria natureza de estudo de caso, nomeadamente o número relativamente reduzido de professores envolvidos e o foco exclusivo num contexto só educativo

### METODOLOGIA

Além de assumir-se de natureza qualitativa, este estudo baseou-se no método do estudo de caso, que segundo Ludke & André (1986), caracteriza-se por ter um campo de trabalho mais específico, com delimitação e contornos claramente definidos. Para Chizzotti (2006), o estudo de caso situa-se num contexto mais específico e tem a finalidade de “reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e sobretudo, instruindo ações posteriores” (p. 135). O caso selecionado para este estudo centrou-se no que Stake (2012) distinguiu como estudo de caso intrínseco, ou seja, foi motivado por um interesse do investigador em conhecer mais profundamente como se dá a organização e gestão da EF no 1º CEB a partir dos diferentes modelos de docência num dado Agrupamento de Escolas de Portugal evidenciado num estudo exploratório realizado por Neves (2015), realizado com os adjuntos de direção de 14 *agrupamentos de escolas* (AE) do distrito de Aveiro, regial centro do país. Para preservar a identidade deste agrupamento, nesse estudo o mesmo foi identificado como *Agrupamento de Escolas Azul* (AEA).

### Participantes

Foram evidenciados três diferentes modelos de docência da EF no 1º ciclo: i) a monodocência integral, em que o PTT é o responsável pedagógico pela docência da EF, desenvolvida pelos professores Cecília e Gabriel; ii) a monodocência apoiada, em que o PTT é apoiado por um Professor de EF representada pelas professoras Alice e Fernanda, e iii) docência da EF da responsabilidade de especialistas da área, realizada por professores especialistas, através dos professores Bruno, Daniel e Eduardo. Por questões de confidencialidade, estes docentes receberam nomes fictícios. Desse modo, os participantes do estudo foram caracterizados como professores que atuam em monodocência integral (PMI), professores da monodocência apoiada/coadjuvada (PMA) e professores especialistas (PE)

Quadro 1: Caracterização dos participantes no estudo.

Modelo de docência da EF no 1º CEB	Professores	Idade	Formação inicial em EF	Cargo profissional/ função principal que está alocado
PMI	Cecília	47	Sim	PTT
	Gabriel	50	Não	PTT
PMA	Alice	43	Não	PTT
	Fernanda	44	Não	PTT
	Bruno	47	Sim	Professor de EF do 2º CEB
PE	Daniel	53	Sim	Coordenador de Departamento do 1º CEB
	Eduardo	42	Sim	Professor de EF do 3º CEB

Todos os 7 professores envolvidos afirmaram que enquanto alunos participaram nas aulas de EF na escola e que esta experiência foi marcada por boas lembranças, sendo classificada como “positiva” por 4 professores e “muito positiva” por 3 professores.

### Instrumentos e procedimentos

Neste estudo definimos como instrumentos de recolha de dados, os seguintes: i) Questionário breve aos professores participantes, elaborado a partir de questionários construídos por Rocha (1998) e Neves (2007), objetivou perceber a relação de cada professor com a EF, enquanto aluno, e sua experiência passada como participante ou não de AFD (s), além de obter dados profissionais dos mesmos; ii) Entrevistas semiestruturadas aos professores dos diferentes modelos de docência da EF no 1º CEB. Para estas foi elaborado um guião, que teve em consideração alguns estudos realizados na área (Guimarães, 2002; Moreira, 2000; Neves, 2007; Rocha, 1998). O guião foi validado junto a quatro professores com experiência no 1º CEB e na área

de EF, e posteriormente testado através de duas entrevistas-piloto, com dois docentes em exercício de funções docentes noutra AE. O guião de entrevista semi-estruturada era constituído por questões referentes a: i) à organização geral do currículo; ii) formação inicial e contínua de cada professor; iii) à aula de EF no 1º CEB; iv) a percepção de competências, incluindo o programa e seus blocos; v) ao trabalho cooperativo/colaborativo; vi) à hierarquização/estatuto da EF e vii) considerações finais. As entrevistas e a aplicação dos questionários foram realizadas entre abril e maio de 2016, tendo a sua duração variado entre 36 minutos e 2 horas e 16 minutos e decorrido conforme o estruturado no guião, sem qualquer tipo de impedimento e/ou problema.

### Análise dos dados

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização prévia dos participantes, através da assinatura do termo de consentimento informado, livre e esclarecido, e foram transcritas em ficheiros informáticos Word. Os dados foram analisados em termos de conteúdo (Bardin, 2007), sendo a análise de conteúdo uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (Moraes, 1999). Bardin (2007, p. 40) ainda salienta que a análise de conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e que possui como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)”. A análise foi organizada de modo a seguir os três pólos cronológicos (Bardin, 2007), em que primeiramente foi realizada uma pré-análise, através de uma leitura “flutuante” das transcrições de todas as entrevistas. Posteriormente, efetuou-se a exploração do material para em seguida realizar o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação. A opção pela análise de dados interpretativa ocorreu em função da extensão dos dados das transcrições das 7 entrevistas realizadas com os professores. Por fim, realizamos o tratamento dos resultados, ou seja, a interpretação inferencial, que para Bardin (2007), buscam o que se esconde sob a aparente realidade, assim como procura o significado dos discursos enunciados e a profundidade de afirmações e constatações aparentemente superficiais, ou seja, é o momento das interpretações inferenciais, onde ocorre a análise reflexiva e crítica das informações.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

A finalidade educativa mais mencionada entre os professores foi relacionada ao contributo da EF para a socialização, interação, interiorização de regras, bom convívio e espírito de colaboração entre os alunos do 1º CEB. No entanto, esta finalidade foi mais referida pelos PTT e pelo professor Daniel (PE), que também intervém como coordenador de departamento do 1º CEB.

Para os professores de EF coadjuvantes, Bruno e Eduardo, do 2º e 3º CEB, respetivamente, as finalidades educativas do 1º CEB referidas foram somente relativas às capacidades e competências físicas e motoras. Finalidades que também foram destacadas por Daniel (PE), Alice (PMA), Fernanda (PMA) e Gabriel (PMI). O desenvolvimento psicomotor, incluindo esquema corporal, coordenação motora, e destreza manual foi destacado pelos docentes Alice (PMA), Fernanda (PMA), Daniel (PE) e Eduardo (PE).

Cecília (PMI) ainda referenciou a EF no 1º CEB ter a finalidade de proporcionar aos alunos estilos de vida ativos, e também como mobilizadora e facilitadora de aprendizagens de outras áreas. Esta última também corroborada pela professora Alice (PMA).

*“Acho que além do cumprimento de regras, socialização, hã... o próprio conhecimento do corpo, o ter noção da lateralidade, a direita, a esquerda, o esquema corporal né, a aprendizagem do esquema corporal, passa muito por aí, pronto, o esquema corporal, a socialização e interiorização de regras.”* **Fernanda-PMA**

*“(...) é a socialização, foi logo a socialização. Hã... penso que essa é uma das grandes finalidades (...) e pra proporcionar também aos alunos estilos de vida ativos (...) segundo aspeto penso que é muito importante também hã... é como*

*facilitador de aprendizagens, como hã... mobilizador de toda a aprendizagem que é feita durante a semana, durante a semana (...)*. **Cecília-PMI**

*"No primeiro ciclo, temos algumas, alguns pontos que eu acho que são importantes trabalhar, principalmente a coordenação, quer deslocamentos, coordenações, é, pouco, a nível das capacidades físicas acho que pouco, mas podemos começar a trabalhar um bocadinho, mas não dar muita importância, mas as coordenativas acho que são fundamentais pra nós trabalharmos, equilíbrios, deslocamentos, coordenação quer a manual, tanto ali à volta (...)*". **Eduardo-PE**

No entanto, ressalta-se que estas finalidades foram referidas quando perguntadas diretamente a cada docente. Ao longo das entrevistas outras finalidades da EF no 1º CEB também foram mencionadas pelos professores. Muitas vezes a área foi reconhecida como momento de catarse das atividades cognitivas, com intuito de quebrar a rotina da sala de aula, de propósito simplesmente recreativo ou até como "prémio" pelo bom comportamento dos alunos. A sensação de bem-estar também foi referenciada, assim como meio de aprendizagem em outras áreas. Estas finalidades foram referidas tanto pelos professores da monodocência integral, como da monodocência apoiada e pelos professores de EF.

*"(...) estamos das 9 h às 17 h:30 (...) o dia inteiro estão enfiados dentro da sala de aula, se não houver ali uma quebra, pra eles desanuviarem um bocadinho, estarem ali a trabalhar outra coisa qualquer que não seja a matemática e o português (...) mas se não houver ali pelo meio música, atividade física, expressões, expressão plástica ou dramática os miúdos estão em doidos (...) eu faço um bocado este tipo de jogos às vezes e eu avalio (...) só que isso acontece não muitas vezes porque, lá está, não podemos estar muito tempo nisso, porque ele é precioso e então isso acaba por ser muitas vezes visto pra eles como hã... um presente que eu lhes dou (RISOS)".* **Alice-PMA**

*"(...) não só pra eles libertarem também as energias e para... mas, mas eu acho que a EF tem muitos transfers pra outras disciplinas e até pra nossas atividades do dia-a-dia, por isso... é só vantagens, acho eu. (...)"*. **Bruno-PE**

*"(...) especialmente a aula de EF será uma forma de eles extravasarem cá pra fora o, aquela rebeldia que têm e que às vezes nós não, não conseguimos suportar às vezes nas outras áreas curriculares, e se calhar a aula de EF proporciona uma forma de os acalmar (...)"*. **Gabriel-PMI**

Estes dados corroboram com os resultados apresentados pelo estudo de Xiang, Lowy, & McBride (2002), ao verificarem que professores generalistas estagiários possuem crenças similares às dos professores de EF, acerca dos valores e finalidades da EF na escola do 1º CEB. Para eles a EF tinha como finalidade o desenvolvimento integral da criança, aumentando sua aptidão física e orientando-as para um estilo de vida saudável e ativo, ajudando também no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, além do ensino de habilidades motoras. No entanto, em respostas a questões abertas, os professores estagiários salientavam firmemente que um dos propósitos da EF no 1º CEB era oferecer às crianças um momento de "intervalo divertido" das atividades escolares regulares (Xiang, et al., 2002).

De acordo com os resultados de algumas investigações acerca das finalidades educativas da EF no 1º ciclo em Portugal, identificamos semelhanças e divergências para com os nossos resultados. No estudo de Miranda (2002), ao verificar a opinião do dinamizador local do PRODEFDE sobre as representações que os professores do 1º CEB tinham sobre a EF, verificou-se que grande parte dos docentes a vislumbravam como uma "área que servia para gastar as energias dos alunos, que servia para eles ficarem mais calmos, que era dada como um prémio" (p. 94). Entretanto, os professores do 1º CEB ressaltaram valorizar, nesta ordem, a importância da EF para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças e que promove o desenvolvimento de natureza motora; favorece as relações de socialização com os outros colegas; permite que as crianças se expressem, e permite libertar a energia acumulada (Miranda, 2002).

No entanto, os resultados achados por Neves, Moreira, & Carreiro da Costa (2010) apresentaram outro panorama. Num estudo que envolveu a participação de 150 professores do 1º CEB de vários concelhos do distrito de Aveiro, evidenciou-se que a finalidade educativa mais valorizada foi a relacionada com "a promoção do gosto pela prática regular das AFD associada a fator de saúde". Entre as menos valorizadas foram as finalidades das

categorias "Assegurar a aprendizagem de atividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, tática e organizativa" e "Assegurar a aprendizagem de atividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação".

A clareza conceptual e a compreensão acerca dos objetivos e finalidades da EF são importantes referências para a construção curricular da área no 1º CEB. Nesse sentido, cabe destacar o que afirmou Neves (2007) sobre a necessidade do professor desligar-se da ideia de que a EF pode ser um agradável intervalo no currículo escolar (Crum, 2002, p. 62) sem objetivos e finalidades educativas para os alunos. Kirk (1990) corrobora ao afirmar que o senso comum considera que a escola tem como atividade mais importante a de desenvolver a capacidade intelectual dos alunos, e desse modo, a EF, desempenha um papel secundário, pois é uma área que tem a "atividade física" como sua característica. As principais justificativas da EF como área do currículo se apoiam, frequentemente, sobre afirmações de que a AF é um meio útil para o desenvolvimento de qualidades desejáveis, tais como habilidades sociais, conhecimento moral, disciplina, obediência e saúde, mas que não têm valor educativo em si mesmas.

Na reflexão sobre as finalidades da EF no 1º CEB, compreende-se a baixa valorização que esta área ocupa na escola, com um baixo estatuto dentro da hierarquia curricular. Kirk (1990) utiliza ideias de Hargreaves (1977) para elucidar o sentido periférico dado à EF em relação a outras áreas na escola, visto que algumas das formas de conhecimento escolar são claramente reconhecidas como superiores a outras, pois se preocupam por desenvolver o "intelecto, enquanto outras "áreas práticas", como a EF, estão situadas convencionalmente em último lugar, de acordo com uma ordem hierárquica de conhecimento" (Kirk, 1990, p. 59). Santin (2003) afirma que a EF continua em busca de sua identificação dentro das instituições educativas, as quais abriram as portas dos fundos para a mesma. Góes & Mendes (2009) evidenciam que os conflitos gerados em torno da hierarquização dos saberes escolares estão lado a lado com os interesses de ordem política, pedagógica e sociocultural. Além disso, para se poder governá-los e para fazer crer que determinada disciplina escolar é considerada adequada e eficaz, apoia-se no discurso da busca pela qualidade da educação, sucesso escolar e resultados positivos em avaliações. A dificuldade de clareza conceptual em EF também foi percebida neste estudo a partir da maneira como é realizada a avaliação pelos docentes nesta área. Uma percepção reduzida acerca das finalidades foi evidenciada entre os professores, ao ressaltarem as dimensões e o modo de realização da avaliação em EF. O comportamento e o cumprimento de regras foram as dimensões mais citadas, destacada por todos os professores, exceto Alice (PMA). Logo após, foram salientadas as dimensões mais específicas da área, como a condição física, o desenvolvimento psicomotor, a execução correta dos exercícios e o aprendizado das destrezas. Estas foram destacadas por todos os professores do sexo masculino (Bruno (PE), Eduardo (PE), Daniel (PE) e Gabriel (PMI)). O empenho e a participação foram dimensões lembradas por 4 professores: Cecília (PMI), Eduardo (PE), Fernanda (PMA) e Gabriel (PMI). A socialização, integração e cooperação também foram referidas por Cecília (PMI), Daniel (PE) e Fernanda (PMA). Por fim, a evolução e o cumprir bem as atividades propostas foram lembradas pelas professoras Cecília (PMI) e Fernanda (PMA).

*"Nós temos 3 parâmetros que é... hã... a condição física, entre aspas né, e depois os jogos e o comportamento (...)"*. **Bruno-PE**

*"A participação, o comportamento, o cumprimento de regras, e a realização do, do, dos exercícios que são exemplificados se eles os fazem da forma correta ou não fazem da forma correta, isso eu avalio"*. **Gabriel-PMI**

*"Valorizo imenso a participação, a participação do aluno, o empenho, a maneira como ele se entrega nas atividades, como ele está, hã... valorizo imenso a cooperação que ele tem com o outro durante as atividades, assim como o saber, o saber estar, no fundo, não é? (...)"*. **Cecília-PMI**

*"(...) normalmente damos respostas e tentamos seguir para informar aos pais do desenvolvimento que a criança tá a ter no nesse momento na área da EF, que aí vai desde o comportamento, desde a integração em grupo, desde o respeito das regras de jogo, desde o desenvolvimento psicomotor, portanto se há, e... e todos estes parâmetros tão integrados no global da plástica, da dramática e da música"*. **Daniel-PE**

*"(...) pra mim o mais importante pra mim é o empenho, ali naqueles alunos tem que ser o empenho, tem que, e também, acho importante a parte da responsabilidade deles, né, e do comportamento também, pronto, esses três, o comportamento já ajuda, a ser, o comportamento já ajuda também, né, depois empenhar-se mais na aula, pronto (...)"*. **Eduardo-PE**

*"(...) se o aluno obedece as regras, hã... se o aluno faz, cumpre, faz bem ou realiza bem as atividades propostas, se o aluno, hã... se relaciona bem com os outros ou não (...)"*. **Fernanda-PMA**

*"(...) depois temos que distinguir aqueles que tem alguma destreza dos que não tem né, lógico também não... o aluno também é muito empenhado, apesar do 1º ciclo, é muito empenhado mas não consegue fazer, nem consegue fazer um tipo qualquer de, não consegue, não consegue equilibrar a bola numa raquete, não consegue, hã... tá sempre parado num jogo, nunca recebe a bola porque tá sempre parado e marcado, pronto, e estas situações todas tem que ser, logicamente depois contar na, no processo de avaliação"*. **Eduardo-PE**

*"(...) acho importante também na EF no 1º ciclo os alunos poderem mostrar o que são capazes e a evolução que tiveram desde da, desde a primeira aula e as conquistas que vão fazendo até o final do 1º período, até o final do 2º e 3º período, portanto, hã... penso que essa é a participação, a cooperação pra mim são as dimensões que, a que dou maior importância também, o facto do aluno participar com afinco nas atividades (...)"*. **Cecília-PMI**

Apesar de mencionarem diversas dimensões que consideram para a avaliação em EF, esta é realizada basicamente a partir da observação, que, apesar de haver critérios definidos, cada docente avalia de seu modo, com pouca referência ao programa e às finalidades/diretrizes. Percebe-se também que esta avaliação é feita de forma bastante superficial e reduzida, e que, apesar de constar como obrigatória no currículo do 1º ciclo, por vezes, é atribuída sem que tenham realizado qualquer experiência em EF:

*"(...) a avaliação é, é nitidamente só da observação, não, não... temos critérios, temos critérios para avaliar, mas não registro, não estou diariamente a registrar, tenho uma ideia, pronto, não é diariamente (...)"*. **Eduardo-PE**

*"(...) se calhar numa escala de 0 a 10, o tempo que nós ocupamos com a avaliação da EEFM, se calhar de 0 a 10 seria 2, né, tá reduzido a sua, a sua, tem vindo, como veio a perder tempo também tem vindo a perder espaço nessa situação (...) a avaliação está diluída neste momento na área das expressões, nós temos um campo próprio, ela aparece nas nossas fichas de registo de avaliação, de informação, é mais informativa, do que está, do que foi feito (...) e a avaliação é mesmo muito muito reduzida, é reduzida, é reduzida neste campo porque aparece, nós temos na nossa ficha que o departamento isso, elaborou quatro parâmetros hã... que agora de cor eu não sei, não posso dizer (...)"*. **Daniel-PE**

*"(...) este ano não tenho a avaliação a meu cargo, é o colega que avalia, hã... em anos anteriores, portanto, sinceramente, não tenho, não faço uma grelha, de registo, de observação, não porque é mais, se calhar porque também não to muito tempo na atividade, não é? (...) e sinceramente a minha avaliação é mais no global, cumpre as regras, não cumpre, relaciona-se com os colegas, não relaciona (...)"*. **Fernanda-PMA**

Como acontece no nosso estudo, nas várias investigações analisadas por Johnson (2010) as principais dimensões consideradas em práticas de avaliação tradicionais da EF incluem critérios como presença, vestuário/equipamento, comportamento, esforço e participação, e que apesar de serem considerados subjetivos, os professores continuam a usá-los. Johnson (2010) ainda descreve outros estudos que sugerem que fatores subjetivos, tais como os mencionados acima, devem ser relatados separadamente das variáveis de classificação de performance, que incluem normas e indicadores de desempenho.

Para Gosset (2007), a realização da avaliação em EF no 1º ciclo é muito importante, pois traz vantagens tanto para o professor, como para os alunos, pais e administradores escolares. Ao professor fornece um feedback para planeamentos futuros, ao aluno pois este irá desfrutar de diferentes habilidades em diferentes contextos, para os pais no sentido que estes terão informações mais precisas a respeito do desenvolvimento de habilidades e competências de seu filho, e como prestação de contas ao administrador escolar.

Nesse sentido, a forma de avaliar destes docentes, independente do modelo

de docência, demonstra o baixo estatuto e valorização da EF no currículo real do 1º CEB, assim como a falta de clareza acerca das finalidades da área neste nível de ensino. Desenvolver um trabalho de qualidade nesta fase requer interações do professor que resultem em grandes níveis de envolvimento dos alunos nas atividades, proporcionando o máximo de oportunidades para aprender. Assim, para Almeida, Moraes, & Ferreira (2014), é imprescindível que o professor domine uma gama de conhecimentos vasta e intrincada, que relaciona ciências e compreensões diversas, as quais subsidiam sua prática e permitem aos alunos usufruir de vivências contextualizadas, saudáveis, seguras e condizentes com suas possibilidades, de acordo com seu estágio de desenvolvimento e individualidade biológica e cultural, direcionando uma interação crítica com o meio sociocultural que proporcione também o seu desenvolvimento motor.

## CONCLUSÃO

Apesar das diferentes formações e natureza da intervenção pedagógica quanto ao modelo de docência da EF, verifica-se entre os docentes uma falta de clareza acerca das finalidades educativas da área no 1º CEB. O baixo estatuto da área no currículo real do 1º CEB demonstra a necessidade de mais formação, compreensão e conseqüentemente maior valorização da EF. A variedade de denominações salientadas pelos docentes (EF, expressão físico motora, AFD) demonstra a fragilidade conceptual que possuem na área, que acaba por dificultar ainda mais a compreensão e o papel curricular da EF no 1º CEB. Há uma grande confusão não apenas entre os termos, mas também de finalidades, que ofusca a responsabilidade dos docentes com a área e aumenta mais sua inconsistência no currículo do 1º CEB. Entendemos que para que a situação da EF em Portugal, em especial no 1º ciclo, tenha uma perspectiva mais positiva é necessário clarificar quais são os objetivos da área, e que estes sejam assumidos concretamente no desenvolvimento curricular. Para tanto, é necessário que os docentes reconheçam a importância da EF a partir do conhecimento que possuem das finalidades da mesma, sendo desse modo possível desenvolver um trabalho de qualidade, com a valorização que a área merece, e em especial no 1º CEB. A inserção de especialistas em EF no 1º CEB pode mostrar-se como uma estratégia para melhorar tanto a qualidade, a partir do conhecimento que estes possuem da área, como a regularidade desta. No entanto, os docentes do 1º CEB não podem afastar-se e serem simplesmente excluídos de sua docência. O conhecimento que os PTT têm dos seus alunos, do desenvolvimento curricular e da abordagem integrada, são aspetos fundamentais que não podem ser desconsiderados. Justifica-se a presença de um professor especialista em EF no 1º CEB, em função da carência de formação do professor generalista nesta área. No entanto, a alocação deste profissional no 1º CEB não garante a qualidade da intervenção, pois também lhe cabe ter conhecimentos acerca das questões do 1º CEB. Le Masurier & Corbin (2006) afirmam que um ponto de partida para melhorar a qualidade da EF em muitas escolas é obter financiamento para professores especialistas de EF qualificados, pois estes desenvolvem conteúdos significativos através de uma instrução apropriada. Esta prática, para os autores, deve tornar-se uma norma no sistema de ensino, a fim de proporcionar às crianças experiências positivas em atividade física, que os levarão a manutenção desta ao longo de suas vidas.

No entanto, para Tinning (1992), o facto de um especialista na área desenvolver a EF não se elimina o potencial para uma prática de má qualidade. Pois, embora possa ter maior conhecimento específico no assunto, este pode não ter uma maior sensibilidade sobre os aspetos que fazem as crianças perderem o interesse pela EF (práticas que desenvolvem o sexismo, o autoritarismo e dependência, os efeitos negativos de atividades competitivas, entre outros) (Tinning, 1992). Este autor ainda considera que o professor deve estar sempre atento ao que e como ensina, pois isto influencia as atitudes e experiências (muitas vezes negativas) dos alunos com a EF, além do currículo. Por isso, reafirma que para garantir a qualidade da intervenção é necessário atentar-se ao currículo oculto, tentando compreender quais mensagens ocultas são transmitidas nas aulas de EF, de modo que este ensino seja mais sensível e menos destrutivo.

Por fim, verificamos ser necessário e urgente melhorar as experiências das crianças em EF no 1º CEB. Mas para isso, é fundamental qualificar as experiências dos professores, pois há evidências que os estes replicam suas experiências pessoais de aprendizagem em sua na prática de ensino.



Destacamos que a atuação colaborativa entre os diferentes profissionais pode resultar em ganhos quanto aos conhecimentos acerca das finalidades, de modo que possam se desenvolver profissionalmente. Desta forma, qualificando as experiências dos alunos, acreditamos na possibilidade de quebrar o que Crum (1993) afirma ser o círculo vicioso da EF, ao se referir sobre aqueles que optarem pela carreira docente possam apresentar uma gama de experiências variadas e inclusivas, que despertem o gosto do aluno pela área. Como limitações deste estudo, poderemos identificar o número relativamente reduzido de professores envolvidos e o foco exclusivo num contexto só educativo. Deste modo, apesar de estarmos perante um estudo de caso, consideramos necessário o prosseguimento de outros estudos sobre as formas de cooperação entre os professores, a clarificação das questões conceituais da EF no 1º CEB, bem como sobre políticas locais e nacionais que assumam a EF na escola do 1º CEB como área sustentável no currículo dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, J. G. de A., Moraes, A. B. L., & Ferreira, E. L. (2014). A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do componente curricular e do seu professor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19 (2), 175-182.
- Bailey, R., Armour, K. M., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. DOI: 10.1080/02671520701809817
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo* (3a). Lisboa: Edições 70.
- Blair, R., y Capel, S. (2008). Intended or Unintended? Issues Arising from the Implementation of the UK Government's 2003 Schools Workforce Remodelling Act. *PersPctives in Education*, 26(2), 105-121.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Physical Education in Portugal. In U. Pühse & M. Gerber (Eds.), *International Comparison of Physical Education*. Concepts, Problems, ProsPEts (pp. 554-571). Oxford: Meyer & Meyers Sport.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133-148.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de educação física: consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-75.
- Davies, B., Nambiar, N., Hemphill, C., Devietti, E., Massengale, A., & McCredie, P. (2015). Intrinsic Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 8-13. DOI: 10.1080/07303084.2015.1075922
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1o Ciclo*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Figueiredo, A. (1996). A educação física no 1º ciclo do ensino básico-estudo das crenças de valorização geral da expressão e educação físico motora emergente da reforma educativa 86-96, nos professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu. *Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa* (não publicado).
- Góes, F. T., y Mendes, C. L. (2009). Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física?.
- Gosset, M. (2007). Skill Assessment in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(1), 14-15. Doi: 10.1080/07303084.2007.10597953
- Guimarães, M. L. C. (2002). A Educação Física no 1o Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de representações sobre as características organizacionais do ensino e a formação contínua de professores (Dissertação de Mestrado). *Universidade de Lisboa*.
- Hardman, K. (2008). Situation and sustainability of physical education in schools: A global persPctive. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 19(1), 1-22.
- Johnson, C. J. (2010). Grading Practices in Elementary Physical Education. *University of Minnesota Duluth*.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y curriculum-Introducción Crítica*. (J. D. Devis & C. P. Velert, Eds.). València: Universitat de València.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. DOI: 10.1177/1356336X05056649
- Kirk, K. (2012). The Future For Primary Physical Education. *Journal of Pedagogic Development*, 2(3), 38-44.
- Le Masurier, G., y Corbin, C. B. (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 44-53. DOI: 10.1080/07303084.2006.10597894
- Ludke, M., y André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Pedagógica Universitária.
- Marques, A., & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(1), 83-102.
- Miranda, A. P. M. (2002). A Educação Física no 1.o Ciclo do Ensino Básico e o Programa PRODEFDE: Representações dos Professores (Dissertação de Mestrado). *Universidade de Coimbra*.
- Monteiro, J. E. da S. (1996). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1o ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2(14), 55-64.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32.
- Moreira, C. M. P. (2000). Educação Física no 1o Ciclo do Ensino Básico-Contributos para a sua efectiva implementação: Estudo realizado com Docentes do CAE Tâmega e Análise da sua Formação Inicial (Dissertação de Mestrado). *Universidade do Porto*.
- Neto, C. (2006). A Educação Motora e as "Culturas de Infância": A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Neves, R. (2007). A Construção Curricular da Educação Física no 1o Ciclo do Ensino Básico (Tese de Doutoramento). *Universidade de Aveiro*.
- Neves, R. (2015). Revisão da matéria dada e olhares sobre a Educação Física no 1o ceb em Portugal-Cenários e Sustentabilidade. In F. C. da Costa (Ed.), *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde* (pp. 121-122). Lisboa: REAFES-Rede Euro-americana de Actividade Física, Educação e Saúde.
- Neves, R., Moreira, A., y Carreiro da Costa, F. (2010). As finalidades educativas da Educação Física no 1o ciclo do ensino básico-a voz dos professores. In *XIII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa* (p. 1). Maputo: Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique. DOI: 10.13140/2.1.4948.0642
- Petrie, K. (2016). Architectures of practice: constraining or enabling PE in primary schools. *Education 3-13*, 1-10. DOI: 10.1080/03004279.2016.1169484
- Rocha, L. (1998). Representações e práticas de educação física de professores do 1o ciclo do ensino básico (Tese de Doutoramento). *Universidade Técnica de Lisboa*.
- Sallis, J. F., y McKenzie, T. L. (1991). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137. DOI: 10.1080/02701367.1991.10608701
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. M. (2012). Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. DOI: 10.1080/02701367.2012.10599842
- Santin, S. (2003). Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.
- Sloan, S. (2010). The continuing development of primary sector physical education: Working together to raise quality of provision. *European Physical Education Review*, 16(3), 267-281. DOI: 10.1177/1356336X10382976
- Stake, R. E. (2012). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. (A. M. Chaves, Ed.) (3a). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tinning, R. (1992). Educación Física: La escuela y sus profesores. (E. Izquierdo & R. G. Doménech, Eds.). València: *Universitat de València*.
- Trudeau, F., y Shephard, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105. DOI: 10.2165/00007256-200535020-00001
- Weiss, M. R. (2000). Motivating Kids in Physical Activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(11), 1-8.
- Xiang, P., Lowy, S., y McBride, R. (2002). The Impact of a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course on Preservice Classroom Teachers' Beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145-161.