

A VALORIZAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dr. Abel A. Figueiredo

Mestre em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação – I.S.P.Viseu

“Ainda se não instituiu na escola primária portuguesa a educação física”

D. António da Costa - 1879

1. INTRODUÇÃO

A *Educação* é um empreendimento imprescindível nas transformações individuais e sociais e, não sendo um processo neutro em si mesmo, requer uma verdadeira *prática científica* que signifique a actividade educativa. COSTA (1988) explicita-nos que o *ensino* só se inscreve no âmbito da actividade educativa quando obedece a características como: *intencionalidade, previsibilidade, controlo e eficácia* (p. 7).

No âmbito do estudo da motricidade humana (SÉRGIO, 1987; 1989), é normalmente aceite que na infância existem períodos críticos ou fases sensíveis para a aprendizagem de habilidades motoras, podendo-se, com envolvimento adequado ao nível dos problemas relacionados com a locomoção e manipulação de objectos, fazer emergir com maior qualidade os padrões motores fundamentais onde assentará o desenvolvimento posterior de uma motricidade específica de maior qualidade (NETO, 1987, p. 24).

Segundo NETO (1987) é também aceite a influência que os arranjos organizados do envolvimento podem ter nesse desenvolvimento, concluindo que as situações de actividade livre em contextos organizados são viáveis para a aprendizagem de habilidades motoras; por outro lado, “as oportunidades de prática motora activa através da criação de um envolvimento rico em estimulação pela intervenção guiada do professor ou pela introdução e modificação de materiais apropriados, permitem criar condições favoráveis de aprendizagem” (NETO, 1987, p. 260)¹.

¹ É de evidenciar que neste estudo, “o grupo sem prática (controlo) não obteve evolução na prestação motora das habilidades entre os dois momentos de avaliação [...]” (p. 254).

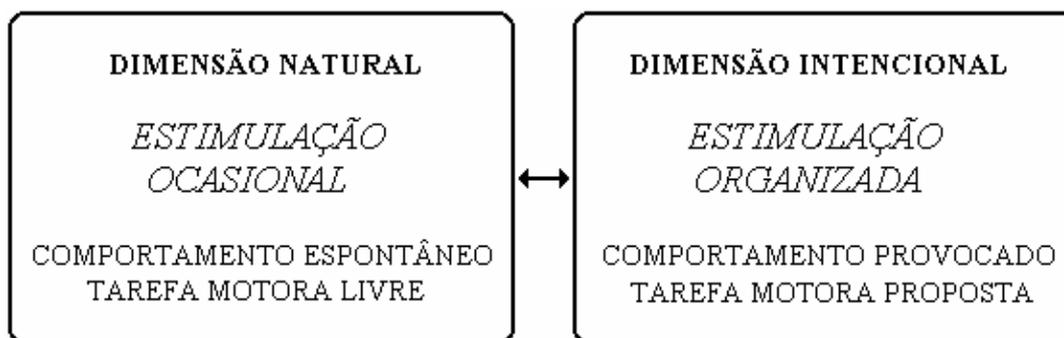


Figura nº 1 - Níveis gerais de estimulação motora - (Adaptado de NETO, 1989)

Isto tem levado os especialistas que estudam a motricidade humana a defender no âmbito da Educação Física (EF) a actividade educativa como uma acção *consciente, organizada, participada e coerente* (COSTA, 1988, p. 6), o que pretende demarcar claramente a EF, enquanto espaço curricular escolar de estimulação da motricidade, de outras estimulações não organizadas intencionalmente, e assim, sem inclusão de todos os sujeitos e sem preocupações de coerência desenvolvimentista: os espaços de estimulação da motricidade que a própria existência humana oferece de forma natural.

A Lei de Bases do Sistema Educativo inicia a última reforma do sistema educativo português no século XX, assumindo a importância da Educação Física (EF) em todos os níveis de escolaridade.

Nos dizeres especializados da reforma, em primeira instância, a EF é um espaço escolar curricular (do ensino básico ao secundário); em segunda instância, é um projecto essencial ao desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar, acarretando compromissos sócio-culturais e políticos numa orientação agora definida com o seguinte sentido: como *meio* e como *fim*, numa direcção *eclética e inclusiva*.

Num contexto por um lado extremamente valorizador da EF nos currículos escolares, onde se assume, numa visão especializada, uma EF *eclética e inclusiva*, como *meio* e como *fim*, ou seja, como área de aprendizagens características, e por outro lado, onde se constata a falácia ainda actual da EF generalizada no 1º ciclo, decorre normalmente o discurso especializado da necessidade de formação dos professores do 1º ciclo.

É de realçar que D. António da Costa, após o retrocesso verificado em relação à primeira referência oficial à EF nos programas (1836) identificou em 1879 que “Ainda se não instituiu na escola primária portuguesa a educação física” (COSTA, A Instrução Nacional, 1879, *in*: ESTRELA, 1972, p. 19). Por outro lado, assumiu que a falácia da EF não se resolveria “enquanto para a ginástica não houver escolas normais próprias, seja ela ensinada aos professorandos nas escolas normais ordinárias e, em seguida, em todas as escolas primárias de ambos os sexos” (*Ibid.*, p. 20). No entanto, após a introdução do modelo de D. António da Costa há mais de um século², continuamos a

² Apesar de outros movimentos anteriores, temos instituições do ensino superior em Educação Física desde 1921 (curso normal), consolidada em 1940 (INEF); já em 1911 a EF fazia parte dos cursos normais de formação de professores para o que hoje se denomina como 1º ciclo; mas ainda se não generalizou a sua leccionação “em todas as escolas primárias de ambos os sexos”.

constatar a falácia da EF generalizada no 1º Ciclo, ao contrário dos ciclos seguintes em cujos programas ela emerge mais tarde (1902).

Na verdade, se fizermos uma análise cruzada dos programas do 1º ciclo com a evolução generalizada da EF escolar em Portugal (FIGUEIREDO, 1996b), pudemos constatar que o discurso especializado, útil à consolidação da necessidade de EF, só surge operacionalizado com especialistas em EF nos Liceus (regime disciplinar) e nunca no ensino primário (regime de monodocência).

É notório que ainda hoje o discurso especializado de operacionalização da EF no 1º Ciclo não nos parece coerente com a relevância anti-neutral de um papel de professor cada vez mais assente em competências crítico-reflexivas de procura e gestão autónoma; parece-nos ser mais coerente com os modelos simplistas de causalidade linear que, redutivamente, assentam num paradigma de visão do docente como professor-técnico decisor: o executor dos programas pensados pelo especialista.

Pensar simplificadamente que os professores do 1º ciclo “devem” cumprir um programa que, como sabemos, não foi feito por eles mas sim por especialistas em EF, é faltar ao respeito por uma visão crítico-reflexiva do seu papel.

Assim, num contexto em que a formação dos professores do 1º ciclo no âmbito da EF não é vista pelos especialistas na área como coerente com o projecto programático actual, além de se evidenciar a nossa ignorância actual sobre a visão não especializada da EF no 1º Ciclo, emerge a hipótese de que a valorização dada à EF pelos professores do 1º Ciclo, em analogia ao seu ensino, não será coerente com uma visão especializada da EF.

Nesta comunicação apresentaremos o estudo da valorização geral que os professores do 1º ciclo dão à área da EF no seu ciclo de ensino (Expressão e Educação Físico-Motora - EEFM)³.

Como conclusão mais importante teremos a identificação de uma contradição valorizativa entre o discurso “especializado em EF” (o dos professores de EF), que defende predominantemente o regime de monodocência no 1º ciclo, e o discurso “não especializado em EF” (o dos professores do 1º ciclo) que defende a substituição por um especialista na área.

A EF, em termos conceptuais, surgirá bastante valorizada pelos professores do 1º ciclo, mas, do ponto de vista da sua leccionação de acordo com os programas existentes, veremos como a sua valorização é reduzida. Os professores valorizam uma EF metodologicamente ligada às actividades lúdico-desportivas de complemento curricular, embora conceptualmente defendam uma abordagem regular, curricular e obrigatória. Por outro lado, ficará evidente a falta de segurança sentida na sua formação para a abordagem à EF, o que os leva a defenderem modelos de intervenção negligentes na autonomia e responsabilidade pela sua leccionação: defendem a substituição e coadjuvação com um professor especialista na área, afastando-se claramente do regime de monodocência.

A terminar, elogiaremos o modelo da *coadjuvação formativa planeada* como ponto de partida para a mudança que urge construir na “Escola Básica”.

³ Estudo central da nossa monografia de mestrado (FIGUEIREDO, 1996b).

2. METODOLOGIA

O estudo da valorização geral da EF pelos professores do 1º ciclo realizou-se sobre uma amostra de 669 professores do 1º ciclo de 13 dos 14 concelhos da área educativa de Viseu, representando 56% da totalidade de professores dessa área educativa.

Para recolher os dados, utilizou-se o modo de inquérito por questionário, optando por seleccionar maioritariamente perguntas do tipo “fechado” de escolha dicotómica ou múltipla, conforme o dado a recolher, e algumas perguntas do tipo “aberto”.

A organização do questionário foi a seguinte:

1 - Variáveis identificadoras da amostra: sexo, concelho de escola, tempo de serviço, situação profissional, tipo de Escola de formação inicial.

2 - Variáveis de valorização conceptual da EF: opinião sobre a importância da EF no 1º ciclo para o desenvolvimento global da criança; opinião sobre a importância curricular que a EF deve ter; opinião sobre a frequência semanal da abordagem à EF; opinião sobre a responsabilidade pela sua leccionação,

3 - Variáveis de valorização real: assiduidade da abordagem feita no passado; frequência semanal da abordagem da EF no presente.

4 - Variáveis de valorização real dada às actividades extra-curriculares: grau de participação no passado; grau de planeamento da participação no futuro.

5 - Variáveis de formação na área de EF: número de acções de formação, número de horas de formação e tipo de instituição promotora da formação contínua frequentada; grau de segurança sentida na formação para a abordagem do programa actual; grau de profundidade das acções que gostaria de frequentar.

Os dados não numéricos dos questionários foram codificados e para a apresentação descritiva dos resultados utilizaram-se as formas tabulares e gráficas com base na análise das frequências. Por vezes apresentaram-se os dados por classes, tendo utilizado a fórmula de STURGES⁴. A análise interpretativa, foi possível com base nas apresentações dos dados das frequências; por outro lado, as codificações feitas de acordo com uma evolução crescente pré-determinada (FIGUEIREDO, 1996b, Anexo 3.2) permitiram a aplicação de procedimentos estatísticos correlacionais cujos resultados enriqueceram a análise e interpretação dos dados.

No tratamento estatístico das variáveis codificadas foi utilizada a técnica de Spearman que, sendo uma versão não paramétrica do coeficiente de correlação de Pearson, é adequado ao estudo em causa, principalmente pelo tipo de escala utilizada. O nível de significância utilizado foi o de $p < 0.05$, por ser o comumente utilizado nas ciências da educação.

⁴ Primeiro determinamos o nº de classes - $K=1+3.32193 \log N$ -, e depois o intervalo de classes - (máx-mín+1)/K.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Variáveis Identificadoras

Constatámos que a grande maioria dos professores do primeiro ciclo na área educativa de Viseu é do sexo feminino. As causas da feminização que caracteriza o ensino primário desde 1910 estão bem analisadas por ROCHA (1992), principalmente com base nos trabalhos de A. BENAVENTE (1984; 1985) e A. NÓVOA (1987) citados no seu estudo.

No que respeita ao tempo de serviço, a maioria dos professores da área educativa de Viseu tem mais de 20 anos de serviço, sendo de notar um decrescimento da representatividade das classes referentes ao número de professores com menor tempo de serviço.

A situação referida anteriormente reflecte-se de forma clara no tipo de situação profissional encontrado: a maioria tem uma situação profissional estável.

Em coerência com os dados anteriores referentes à antiguidade, a Formação Inicial dos professores do 1º ciclo foi preponderantemente dada pela escola do magistério primário e ainda são poucos os docentes formados pelas ESE's que exercem a sua actividade na área educativa de Viseu.

No estudo das correlações, não se verificaram relações significativas entre todas as variáveis. A escola de formação inicial, o grau populacional do concelho e o sexo dos professores, são variáveis que não se relacionam entre si.

Matriz nº 1 - Correlações entre variáveis indetificadoras

<i>Spearman (p)</i>	SEXO	TEMPO SERVIÇO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	ESC. FORM. INICIAL
CONCELHO	-.0320 (.408)	-.2706 (.000)	.1978 (.000)	.0201 (.604)
SEXO		.1050 (.007)	-.0955 (.014)	-.0254 (.513)
TEMPO SERVIÇO			-.8320 (.000)	-.2224 (.000)
SIT PROF.				.2181 (.000)

É a variável tempo de serviço que emerge com relações com todas as outras, acompanhada sempre da instabilidade profissional que surge como variável confirmadora da primeira. O alto coeficiente de correlação encontrado entre as duas variáveis é indicador da sinceridade de resposta dos professores ao questionário, o que contribui para corroborar a fidelidade do instrumento de medida. Destas duas variáveis escolhemos como ponto de partida o tempo de serviço, já que a progressão na carreira está preponderantemente assente neste indicador, pelo que deixaremos de evidenciar os resultados referentes à estabilidade profissional⁵.

O aumento do tempo de serviço dos professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu, significa também a sua aproximação dos concelhos mais populosos, a sua

⁵ Como se notará em todas as matrizes de correlação, as relações positivas das variáveis com o tempo de serviço são acompanhadas sempre de relações negativas com a situação profissional.

feminização e a frequência maior do magistério primário em relação à ESE como escola de formação inicial.

A correlação tempo de serviço com a variável sexo significa que a feminização está a retroceder. Por outro lado, os professores do sexo masculino não se diferenciam significativamente das professoras em termos de colocação concelhia nem em termos de escola de formação inicial.

A colocação concelhia dos poucos professores formados pelas ESE's não acarreta correlações significativas, embora aquelas variáveis tenham correlações com o tempo de serviço e esta com o grau populacional do concelho.

De acordo com o estudo complementar efectuado sobre a demografia, espaços, materiais e apoios institucionais à área da EF (FIGUEIREDO, 1996b), em que se notou que a diminuição populacional dos concelhos da área educativa está correlacionada com a diminuição do número de alunos (e assim de turmas), de professores e mesmo de alunos por professor, e com o aumento do número e do tipo de materiais, pode-se concluir que à medida que aumenta o tempo de serviço, os professores vão encontrando mais alunos e menos materiais para a EF, sem qualquer correlação com os espaços para essa abordagem.

Assim, o “choque com a realidade” tem mais probabilidade de acontecer em condições características de concelhos menos populosos: mais materiais para a EF, mas menos alunos e menos colegas de profissão em ambientes menos ricos culturalmente. Talvez seja esta a razão porque na generalidade os professores do 1º ciclo entre 0 e 4 anos de serviço “associarem o sucesso profissional às condições de escola e desvalorizarem, a este propósito, a consecução dos objectivos de aprendizagem”, não fazendo “referência à não consecução destes objectivos na representação do insucesso na profissão” (SOUSA, 1993, p. 186).

Como conclusões sumárias da análise dos resultados, apresentamos:

1 - Há relações positivas do aumento do tempo de serviço com a aproximação de concelhos mais populosos, com a feminização e com a maior antiguidade da escola de formação inicial.

2 - Não há relações entre o crescimento populacional do concelho, o sexo dos professores e a escola de formação inicial.

3.2. Valorização Conceptual da Educação Física

A Valorização Conceptual da EF encerra a expressão da opinião sobre a importância da área, a responsabilidade pela leccionação e a abordagem semanal.

Ao nível da importância que os professores do 1º ciclo atribuem à EF para o desenvolvimento global da criança, os resultados realçam a atribuição de muita importância em quase 100% dos docentes da nossa amostra.

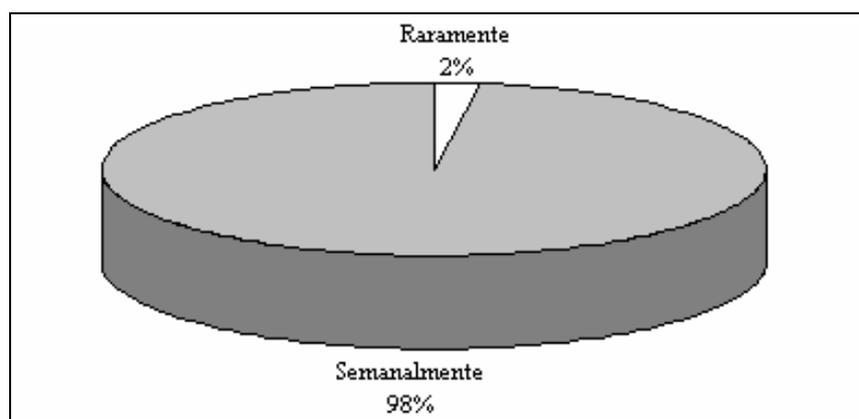
Por outro lado, se cerca de 20 % dos professores atribuem à EF no 1º ciclo uma importância de complemento curricular e facultativa, é de realçar que a maioria (80%) atribui-lhe uma importância curricular de nível obrigatório e não facultativo.

Quanto ao número de vezes por semana com que devem ser dadas as aulas de EF, é opinião de mais de 50% dos professores que deverá ser 2 vezes por semana, embora 42% se fiquem pela abordagem semanal.

Estes dados confirmam que a esmagadora maioria dos professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu consideram que a abordagem à área da EF deve ser feita de forma sistemática, em espaços próprios para o tema. Isto leva à rejeição da ideia de uma EF dada nos intervalos das aulas.

Assim, a opinião dos professores sobre a EF é extremamente favorável quer em termos gerais, quer mesmo em termos de frequência semanal, estando eles conscientes do seu carácter não casual mas sim intencionalmente sistemático, o que parece ser coerente com a importância curricular atribuída.

Gráfico nº 1 - Opinião dos professores sobre a frequência semanal da EF no 1º ciclo



No que respeita à responsabilidade pela leccionação da EF no 1º ciclo do ensino básico, 51% dos professores têm tendência para a desresponsabilização completa enquanto só oito por cento se responsabilizam autonomamente pela leccionação essa área de importância curricular e obrigatória.

Este resultado que parece ser algo contraditório com a importância atribuída à EF, também é contraditório com a ideia generalizada pela maioria dos autores que publicam sobre o assunto.

Na verdade, como já salientámos, a opinião mais defendida publicamente pelos autores especialistas em EF, tem sido a de que devem ser os professores do 1º ciclo a abordar autonomamente a área. Talvez a figura de coadjuvação evidenciada na lei, venha permitir uma certa desresponsabilização pela abordagem à área da EF por parte da maioria dos professores do 1º ciclo.

Este movimento de desresponsabilização poderá ser interpretado de duas formas:

1 - Ou essa atribuição de responsabilidade pela leccionação a um professor especialista está em coerência com a ideia de grande importância curricular e de elevado grau de sistematicidade que a EF deve ter e que eles não sentem poder ser da sua competência;

2 - Ou a falta de autonomia na leccionação está mais coerente com a ideia de que se aceita a intervenção de especialistas nesta área que, embora importante, não tem necessariamente que ser tão bem dominada pelo professor do 1º ciclo como o as áreas tradicionais essenciais para o “sucesso escolar” dos alunos (as que são mais avaliadas formalmente: leitura, escrita e cálculo).

Se do ponto de vista teórico é inaceitável a visão dualista que ainda impregna a EF actual, vendo apenas os seus benefícios como indirectos para as áreas tradicionais (ler, escrever e contar), para pessoas com uma formação em EF pouco profunda e rigorosa, e assim, não muito coerente com os actuais programas, o enquadramento virtual sugerido na figura de coajuvante oferecerá uma aparente segurança comparativa com o senso comum sobre o assunto.

No entanto, se a valorização da área fosse realmente sentida ao nível das outras áreas nobres, face à eventual consciência de falta de formação para a abordar, o regime de auxílio seria o regime mais escolhido em detrimento ao de substituição.

De uma primeira análise dos dados, ficamos com dúvidas sobre a profundidade de valorização da EF que os 51% dos defensores da substituição advogam para a EF no seu ciclo de ensino. No entanto ficamos com a ideia que a EF é bastante valorizada pelos restantes, faltando descortinar se será a sua concepção de EF coerente com o actual projecto programático.

Da análise dos coeficientes de correlação determinados, verificamos não existirem correlações positivas significativas para o nível de significância considerado entre a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e a frequência semanal com que a EF deve ser abordada.

Matriz nº 2 - Valorização conceptual da EF

<i>Spearman (p)</i>	IMPORT. GERAL	IMPORT. CURRICUL.	FREQUENC. SEMANAL	NÍVEIS DE RESPONSAB.
CONCELHO	-.0571 (.140)	.0343 (.376)	-.0677 (.080)	.0821 (.034)
SEXO	.0635 (.101)	-.0638 (.099)	-.0954 (.014)	-.2259 (.000)
TEMPO SERVIÇO	-.0142 (.714)	-.1212 (.002)	.0647 (.094)	-.2432 (.000)
SIT PROF.	.0399 (.303)	.1132 (.003)	-.0665 (.086)	.1856 (.000)
FORM. INICIAL	.0123 (.750)	-0249 (.521)	-.0402 (.300)	.0463 (.232)
IMP. GERAL EF		.1528 (.000)	.0431 (.265)	.0192 (.620)
IMP. CURRIC. EF			.2344 (.000)	.0737 (.057)
FREQ. SEMANAL				.0304 (.432)

Assim, apesar de ser dada bastante importância geral à EF pelos professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu, tal não significa uma opinião na mesma ordem de grandeza sobre uma abordagem semanal sistemática. No entanto, quem defende um grau maior de importância curricular, além de atribuir uma grande importância ao papel da EF no desenvolvimento global da criança, defende uma abordagem semanal mais frequente.

Como primeiras conclusões temos:

1 - Há relação positiva entre a importância curricular, a frequência semanal e a importância da EF no desenvolvimento global da criança;

2 - Não há qualquer relação entre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e a opinião sobre a frequência semanal.

Numa segunda instância, verificamos que a defesa de um nível de responsabilidade autónoma na EF tem correlação positiva com a opinião sobre a importância curricular

que a EF deve ter, embora sem um grau de significância muito elevado, não havendo correlação significativa com a importância encontrada para o desenvolvimento global da criança, nem com a frequência semanal defendida.

Assim, para os professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu, a valorização conceptual da EF não passa pela sua auto-responsabilização pelo ensino desta área. Existem professores que valorizam a EF para o desenvolvimento global da criança e outros que valorizam a sua frequência semanal sem que, quaisquer deles, valorizem na mesma ordem de grandeza a auto-responsabilização pela sua leccionação.

Por isso podemos concluir:

1 - Há relação positiva da opinião dos professores do 1º ciclo sobre o nível de responsabilidade autónoma na abordagem à EF, com a opinião sobre a importância curricular que a EF deve ter;

2 - Não há relação da opinião dos professores do 1º ciclo sobre o nível de responsabilidade autónoma na abordagem à EF, com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e com a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada.

No que diz respeito às correlações com as variáveis identificadoras, verificamos que a importância atribuída à EF para o desenvolvimento global da criança não tem qualquer relação com qualquer variável identificadora.

A quase totalidade dos professores valorizam na generalidade o papel da EF para o desenvolvimento global da criança, independentemente do concelho da área educativa em que exercem, do sexo, do tempo de serviço e estabilidade na carreira, e independentemente do tipo de escola na formação inicial. Na verdade, está inculcada na nossa episteme a ideia de que a actividade física “faz bem”, e, por isso mesmo, é de esperar que os professores do 1º ciclo a valorizem tanto quanto hoje parece ser ideia generalizada.

Verificámos que a variável escola de formação inicial não tem qualquer relação com as variáveis de valorização conceptual da EF. Os professores não demonstram comportamento sistemático na variação da valorização conceptual, independentemente de terem tido a sua formação numa escola mais antiga ou uma escola mais recente como as ESE's.

A variável que mais relações apresenta com as variáveis de identificação utilizadas é a referente ao nível de responsabilidade defendida para a leccionação da EF. Com a diminuição da autonomia defendida, aumenta o tempo de serviço dos professores, aumenta a sua feminização e aumenta o grau populacional concelhio.

A diminuição populacional do concelho não está relacionada com a importância curricular, mas sim com a defesa de menores frequências semanais para a EF e com o aumento da defesa de níveis de responsabilidade mais autónomos.

No entanto, o aumento do tempo de serviço está relacionado com a diminuição da importância curricular, a defesa de maiores frequências semanais e com a defesa de níveis de responsabilidade menos autónomos.

Assim, parece confirmar-se que “o conflito entre as crenças educativas e comportamento docente resolve-se normalmente a favor do comportamento de forma que as crenças e ideias que o professor adquiriu na formação inicial se transformam de maneira

a justificar a própria prática.” (SOUSA e PEREIRA, 1992, p. 82). Ou seja, o tempo de serviço vai influenciando negativamente a valorização, e assim, a crença de positividade educativa, face à realidade que o docente vai vivendo.

O professor do 1º ciclo com mais anos de serviço vai defendendo maior frequência semanal, provavelmente porque vai também defendendo menor responsabilidade nessa leccionação, o que significa que a grande valorização dada em termos gerais é filtrada do ponto de vista da sua responsabilidade e da própria curricularidade da área.

À medida que o professor vai dando maior importância curricular à área, menos aceita regimes de substituição. Temos que inferir que isso acontece preponderantemente com a diminuição do tempo de serviço, como já salientámos no parágrafo anterior.

Por fim, do sexo masculino para o feminino, os professores diminuem a importância curricular, defendem menores frequências semanais para a EF e níveis de responsabilidade menos autónomos.

Esta discrepância, como notámos quando se relacionaram significativamente o aumento de tempo de serviço com o aumento do grau populacional concelhio, consolida a ideia de que são os professores mais velhos (posicionados em concelhos mais populosos), que defendem regimes de frequência semanal maiores, mas não da sua responsabilidade.

Por outro lado, são as professoras que, com mais tempo de serviço que os professores, vão defendendo regimes de frequência semanal menores e com menor intervenção autónoma.

São também as professoras e os professores mais velhos que dão menor importância curricular à EF.

Assim, como variáveis identificadoras de sentido desvalorizador da EF temos claramente a feminização em primeiro destaque e o aumento de tempo de serviço a seguir, sendo a defesa do aumento da frequência semanal aqui também indicador de desvalorização conceptual.

Como conclusões temos:

1 - Não há relações da formação inicial com a valorização conceptual da EF.

2 - Não há relações da importância geral com todas as variáveis identificadoras.

3 - Há relações negativas da feminização e do aumento do tempo de serviço com a importância curricular e com a defesa de níveis mais autónomos de abordagem à EF e, enquanto a relação negativa se mantém entre a feminização e a maior frequência semanal, verifica-se uma relação positiva desta frequência semanal com o tempo de serviço.

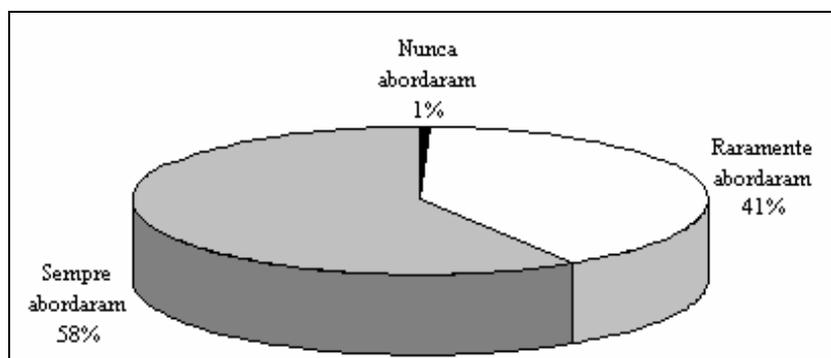
4 - Há relações negativas do aumento populacional concelhio com os níveis de responsabilidade, acompanhada de uma relação positiva do aumento populacional concelhio com a frequência semanal defendida.

3.3. Valorização Real dada à Educação Física

Nesta área de análise da valorização, apresentamos e analisamos a expressão das respostas referentes à docência da EF nos últimos anos e no presente. A assiduidade com que os professores dizem ter feito a docência da EF nos últimos

anos não é muito negativa. São quase 60 % os que consideram ter sempre abordado a EF e nem sequer um por cento refere que nunca leccionou a área ultimamente.

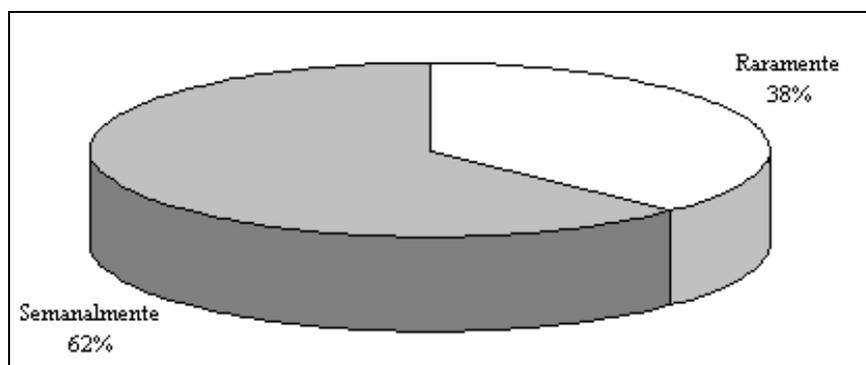
Gráfico nº 2 - Leccionação da EF nos últimos anos



No entanto, a frequência semanal referida na leccionação presente é menor que a abordagem semanal defendida na valorização conceptual e já analisada.

Presentemente, 38% dos professores encontram-se numa rara abordagem à EF e a maioria dos professores (62%) afirma abordar a EF semanalmente.

Gráfico nº 3 - Abordagem actual à EF



Ao nível da valorização conceptual, notámos que 98% dos professores a defendem uma abordagem semanal à EF. Ao compararmos, numa primeira análise, com estes dados de valorização real, podemos concluir que há professores que não responderam que sempre leccionaram a EF nos últimos anos, e que não o fazem com uma frequência semanal considerável, mas que defendem uma maior frequência semanal.

Das correlações encontradas até agora, verificámos que os que defendem grandes frequências semanais, nem sempre se responsabilizam pela sua leccionação. Provavelmente, aqui, numa valorização mais real que pressupõe a abordagem autónoma da EF, esses professores, ao se retirarem do grupo dos que abordaram mais assiduamente a EF no passado e dos que o fazem com maior frequência no presente, permitem que fiquem apenas os professores que defendem regimes de autonomia maiores, o que

significará encontrarmos correlações significativas com o nível de responsabilidade (o que realmente se vai verificar, como veremos à frente).

No entanto, antes de analisarmos melhor as relações encontradas, vamos compreender os dois níveis de aparente contradição encontrados com as respostas relativamente positivas à abordagem da EF pelos professores do 1º ciclo.

No estudo complementar referente aos espaços e apetrechamento para a EF nas escolas, feito com base na identificação dos professores do 1º ciclo (FIGUEIREDO, 1996b, Anexo 1), notámos que, se por um lado só oito por cento das escolas é que não referiram ter qualquer espaço coberto ou descoberto para a prática da EF, por outro, só em 2% das escolas é que teremos condições mínimas para uma abordagem coerente com os novos programas.

Na verdade, apesar de apenas oito por cento das escolas não referirem ter qualquer espaço coberto ou descoberto para a prática da EF, olhámos com mais acuidade ao espaço mínimo para uma prática de alguma qualidade, de forma a permitir a utilização lectiva das diversas actividades do programa (a partir dos 84 m²) independentemente da chuva (espaços cobertos), e notámos que apenas 16.5% é que manifestaram essas características. Por outro lado, notámos que 67% das escolas não referem ter qualquer tipo de apetrechamento para a EF e se 5% das escolas estudadas têm espaços mínimos cobertos e têm algum tipo de materiais para a abordagem à EF, é apenas em 2% das escolas da área educativa de Viseu que se poderá abordar a EF com mais de 3 tipos diferentes de materiais.

Assim, mesmo na falta de condições suficientes para a prática de EF, 62% dos professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu afirmam que abordam esta área semanalmente.

O outro nível de aparente contradição refere-se aos resultados que obtivemos através dos questionários feitos aos alunos que terminaram o 1º ciclo (FIGUEIREDO, 1996b, Anexo 2). Na verdade, cerca de 73% dos alunos do 1º ano do 2º ciclo referiram nunca ter tido EF durante o seu 1º ciclo, e nos que afirmaram ter tido, só 23% pressupõem alguma intervenção do professor do 1º ciclo, além de que 45% dos alunos que a tiveram, referem uma frequência rara e 29% referem uma vez por semana.

A discrepância é notável: enquanto só 17% dos alunos afirmaram ter tido uma EF sistemática (semanalmente: uma, duas ou mais vezes por semana), 62% dos professores afirmam abordá-la semanalmente.

Há que lembrar, no entanto, que a distribuição dos alunos pelos professores não é simétrica, como notámos no estudo dos dados demográficos (FIGUEIREDO, 1996b, Anexo 1); assim, se os professores com mais alunos forem dos que se posicionam maioritariamente nos 38% que leccionaram raramente a EF, então, a maioria dos alunos estará coerente com esta abordagem, não a sentindo como EF (em analogia à EF curricular que têm no seu 5º ano de escolaridade).

Reduzir-se-á, em certa medida, a discrepância encontrada. No entanto, não nos parece ser uma redução suficientemente explicativa daqueles resultados. Quanto a nós, a diferença encontrada indica que a EF que os professores do 1º ciclo dizem abordar, não é vista pelos alunos como análoga à que sentem ser abordada no seu 5º ano de escolaridade.

Por fim, gostaríamos de evidenciar que em estudo recentemente feito no concelho de Viseu (FERREIRA, 1996), ficou evidente que os professores de EF do 2º ciclo do

Concelho de Viseu são de opinião que “não existe Educação Física de qualidade no 1º Ciclo [...]” (p. 183).

Assim, se por um lado não temos as mesmas condições para a EF no 1º ciclo como acontece no 5º ano de escolaridade, por outro lado, 62% dos professores do 1º ciclo não deixam de afirmar que a leccionam de forma sistemática.

Na base desta afirmação poderão estar as diferenças de conhecimentos e habilidades de ensino ao nível dos conteúdos da EF e provavelmente as diferenças de procedimentos e actividades ao nível das estratégias de ensino utilizadas num e noutro ciclos de ensino. Pelos resultados agora encontrados, e como já analisámos anteriormente, não é um problema de atitude negativista em relação à EF, nem mesmo um problema conceptual ao nível da valorização de uma EF sistemática.

Por outro lado, aquela diferença também pode indicar que existe cada vez mais EF no 1º ciclo, ou pelo menos que existem condições para que ela comece a surgir. Notámos um aumento de 3% em relação ao passado, já que 59% dos professores afirmaram que sempre abordaram a EF, em oposição aos que raramente e nunca o fizeram, enquanto presentemente são 62% os professores do 1º ciclo que leccionam semanalmente a EF.

Os professores, ao sentirem uma preocupação maior com a EF no 1º ciclo por parte de estruturas externas, sentindo-se assim mais apoiados, provavelmente abordarão em maior número esta área.

Pelos dados obtidos ao nível das correlações encontradas, confirma-se que os professores que abordaram mais assiduamente a EF nos últimos anos são os que a abordam presentemente com maiores frequências semanais.

Matriz nº 3 - Valorização real da EF

<i>Spearman (p)</i>	ÚLTIMOS ANOS	PRESENTEMENTE
CONCELHO	.0268 (.489)	.0962 (.013)
SEXO	-.0996 (.010)	-.1941 (.000)
TEMPO SERVIÇO	-.0477 (.218)	-.0681 (.078)
SIT PROF.	.0068 (.860)	.0695 (.072)
FORM. INICIAL	.0608 (.117)	.0056 (.885)
IMP. GERAL EF	.0805 (.037)	.0098 (.800)
IMP. CURRIC. EF	.0746 (.000)	.1249 (.001)
FREQ. SEMANAL	.0469 (.226)	.2293 (.000)
NÍVEIS RESPONS	.1590 (.000)	.2222 (.000)
ULTIMOS ANOS		.5178 (.000)

Verificámos relações positivas entre as variáveis de valorização conceptual e as referentes à leccionação (valorização real). Só não se verificaram relações positivas entre a assiduidade com que os professores abordaram a EF nos últimos anos e a opinião sobre a frequência semanal e entre a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e a frequência semanal com que abordam presentemente a EF.

A valorização conceptual geral (importância para o desenvolvimento global) está em coerência com uma abordagem à EF sem ser na perspectiva da abordagem semanal, quer do ponto de vista conceptual, quer real. A perspectiva mais sistemática da abordagem semanal da EF, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista real, só está em coerência com a valorização curricular e não com a valorização geral.

No entanto, é de evidenciar que os dados apontam para que se interprete a falta de correlação significativa entre a frequência semanal e a abordagem nos últimos anos no sentido de existirem professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu que raramente abordaram a EF nos últimos anos e que defendem conceptualmente grandes frequências semanais.

Defendem, pois, formas de intervenção especializada e não autónoma, como já podemos observar anteriormente e como é observável nos índices de correlação encontrados entre o nível de responsabilidade e a valorização real da EF.

Na verdade, são os professores que defendem maiores níveis de autonomia aqueles que têm leccionado a EF mais assiduamente no passado e que o fazem com maior frequência no presente. Os professores mais experientes, embora defendam conceptualmente uma frequência semanal maior, em coerência com a coadjuvação e substituição ali previstas, acabam por não abordar a área com a frequência que conceptualmente defendiam nas condições reais de falta de coadjuvação ou substituição.

Assim, a defesa do nível de responsabilidade mais próximo da autonomia⁶ filtrou os professores de forma coerente: dos 98% que defendiam conceptualmente frequências semanais notáveis, ficámos com 62% e, se ali não se identificam correlações significativas com os níveis de responsabilidade, aqui elas existem. No entanto, é de considerar que dos 51% de professores que defendem regimes de substituição, alguns abordam a EF semanalmente, já que são 62% os que o afirmam fazê-lo no presente.

Temos que evidenciar o facto da intervenção autónoma dos professores ter chegado a poucos alunos, o que é perfeitamente coerente com os dados obtidos. Os professores que defendem um regime de autonomia são uma minoria (oito por cento) e situam-se preponderantemente nos concelhos menos populosos, o que significa que têm menos alunos. Por isso, são menos de oito por cento os alunos que têm professores do 1º ciclo a defenderem regimes autónomos.

No âmbito das variáveis identificadoras, a formação inicial não tem qualquer relação com as variáveis de valorização real da EF. Tal como aconteceu com a valorização conceptual da EF, a formação inicial das ESE's não se apresenta com relações com a valorização real da EF. Assim, a formação inicial dos professores do 1º ciclo não está a exercer uma formação pertinente que faça modificar o estado actual da valorização real da EF que não podemos considerar satisfatório. Estes dados vêm confirmar os argumentos de BRÁS (1994; 1995).

As variáveis concelho e tempo de serviço não se relacionam com a abordagem feita à EF nos últimos anos mas relacionam-se com a abordagem presente. À medida que os professores se aproximam dos concelhos mais populosos e aumentam o seu tempo de serviço, abordam menos frequentemente a EF no presente.

⁶ Que no fundo significa “mais próximo da coadjuvação” ou, “mais afastado da substituição”, já que só oito por cento dos professores defendem um regime de autonomia e 41% o de coadjuvação.

A variável tempo de serviço perde aqui o protagonismo obtido nas análises anteriores. Apesar de se poder encontrar, se procurada, uma correlação negativa com a frequência de abordagem no presente, é a variável sexo que indica que são os professores do sexo masculino os que têm abordado com maior assiduidade a EF até agora e os que o fazem presentemente com maior frequência, em perfeita coerência com o que defendiam conceptualmente. Assim, é a feminização que, mais uma vez, se destaca como variável identificadora de desvalorização.

Assim, do ponto de vista prático não parece existir tanta influência do tempo de serviço como existe do ponto de vista conceptual. Ou seja, o «choque com a realidade» do professor iniciado é provavelmente grande e, no conflito entre as crenças do professor e o comportamento docente, o tempo de serviço vai diminuindo mais as suas crenças (SOUSA e PEREIRA, 1992, p. 82) do que a própria leccionação.

Este facto decorrerá basicamente de dois níveis de consequências, principalmente nos professores mais novos:

- 1 - ou não se sentem capazes de o fazer (formação inadequada);
- 2 - ou não encontram as condições para fazer o que se sentem capazes.

Procuraremos voltar a este assunto mais à frente, ao estudarmos a formação e o respectivo sentimento de segurança para a leccionação da EF.

Confirmam-se um conjunto de condições para uma abordagem cada vez menos frequente à EF na área educativa de Viseu:

- a) ser do sexo feminino;
- b) exercer em concelhos mais populosos;
- c) ter mais tempo de serviço docente.

Como conclusões:

1 - Há relação positiva da assiduidade com que abordaram a EF nos últimos anos com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e a opinião sobre a importância curricular que deve ter, não havendo relação alguma com a opinião sobre a frequência semanal.

2 - Não há relação da frequência semanal presente com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança, mas há relação com a importância curricular atribuída e a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada.

3 - Por outro lado, são os professores que defendem maiores níveis de autonomia que a têm abordado mais assiduamente no passado e que o fazem com maior frequência no presente.

4 - Não há relações da Formação Inicial com a valorização real da EF.

5 - Há relações negativas do aumento populacional concelhio e do aumento do tempo de serviço com o aumento da frequência semanal com que os professores leccionam a EF, não havendo relações daquelas variáveis identificadoras com a abordagem feita nos últimos anos.

6 - Há relações negativas da feminização com a abordagem feita à EF nos últimos anos e com o aumento da frequência semanal com que os professores abordam a EF.

3.4. Valorização Real dada às Actividades Lúdico-Desportivas

Além do contexto curricular, vamos apresentar e discutir os resultados referentes ao complemento curricular feito através de actividades lúdico-desportivas pontuais. Evidenciaremos uma dimensão passada e uma dimensão de planeamento para o ano em questão.

A participação dos professores em actividades deste âmbito não foi minoritária no passado. Os 87% de professores que levaram os alunos a participar neste tipo de actividades são bem mais expressivos que os 62% que dizem abordar semanalmente a EF.

No entanto o planeamento futuro dessa participação é menos evidente já que apenas 32% dos professores referem estar a contar levar os seus alunos a participar neste tipo de actividades.

Esta diferenciação entre os professores que levaram os seus alunos a participar em actividades de complemento curricular no passado e os que estão a planear organizar essa participação no presente / futuro, permite interpretar que os mecanismos de participação são mais externos do que internos. Se não houver enquadramento institucional externo à escola, os professores têm tendência a não organizar espaços de actividades lúdico-desportivas de complemento curricular à área da Educação Física.

Apesar de diminuir dos 87% para os 32% da participação passada para o planeamento futuro em actividades lúdico-desportivas, verificamos existir uma correlação positiva entre estas variáveis.

No âmbito das relações com a valorização conceptual, não encontramos qualquer relação positiva entre aquele tipo de variáveis e a valorização real das actividades lúdico-desportivas .

Assim, podemos concluir que a participação ou a não participação neste tipo de actividades físicas de complemento curricular emerge de um qualquer perfil de valorização conceptual da EF, corroborando a tese de que essa participação tem mais a ver com o enquadramento externo do que com concepções autónomas.

Matriz nº 4 - Valorização real das actividades lúdico-desportivas

	<i>Spearman (p)</i>	
	LÚDICAS PASSADO	LÚDICAS FUTURO
CONCELHO	.0665 (.098)	-.0213 (.583)
SEXO	-.0370 (.358)	.0778 (.044)
TEMPO SERVIÇO	.0249 (.537)	.0334 (.389)
SIT PROF.	-.0153 (.704)	-.0378 (.329)
FORM. INICIAL	-.0144 (.721)	-.0371 (.339)
IMP. GERAL EF	-.0260 (.519)	-.0381 (.325)
IMP. CURRIC. EF	.0098 (.807)	.0416 (.283)
FREQ. SEMANAL	.0282 (.483)	.0536 (.166)
NÍVEIS RESPONS	.0349 (.386)	.0000 (1.000)
EF ÚLTIMOS ANOS	.0778 (.053)	.1002 (.010)
EF PRESENTE	.0875 (.029)	.0995 (.010)
LÚDICAS PASSADO		.1699 (.000)

Por outro lado, os resultados encontrados permitem confirmar que, apesar da falta de relação com a valorização conceptual, a leccionação da EF tem relações positivas com a valorização real das actividades lúdico-desportivas. Os professores relacionam a abordagem à EF curricular com a participação em actividades lúdico-desportivas de complemento curricular, sem relacionarem esta participação com a valorização conceptual já analisada.

Com base nestes dados pode concluir-se que há uma certa influência da participação em actividades de complemento curricular, com claro destaque para os Jogos Tradicionais conforme analisado dos dados dos alunos (FIGUEIREDO, 1996b, Anexo 2), o que significaria que o trabalho desenvolvido pela extinta DGD atingiu um dos seus objectivos: levar à abordagem mais sistemática da EF nas escolas do 1º ciclo.

No entanto, face aos dados obtidos pelo questionamento dos alunos (*Ibid.*) e face à análise das respostas dos professores responsáveis pelas escolas relativas às instalações e apetrechamento para a EF (*Id.*, Anexo 1), surge uma outra orientação hipotética: alguns professores do 1º ciclo consideram, na prática, aquele tipo de actividades de complemento curricular como similares à EF e, com base neste pressuposto, afirmam em maior grau a sua abordagem.

São mesmo os professores que dizem ter leccionado a EF nos últimos anos com maior assiduidade e que dizem abordá-la presentemente com maior frequência semanal, que planeiam levar os seus alunos a actividades lúdico-desportivas de extensão curricular.

No que respeita às relações com as variáveis de identificação dos professores só se notam duas relações significativas: se por um lado a diminuição da representatividade populacional do concelho está relacionada com o aumento da participação nas actividades lúdicas no passado, embora em muito pouco grau, por outro lado, a feminização está relacionada com o planeamento da sua participação no futuro.

É interessante que, ao contrário de todos os outros indicadores, são os professores do sexo masculino que menos planeiam levar os seus alunos a este tipo de actividades, o que não deixa de ser estranho. Na verdade porque será que os professores do sexo masculino menos planeiam a participação em actividades de complemento curricular no futuro? Pelas análises anteriores notámos que são os que mais valorizam a EF do ponto de vista operacional, quer no passado quer no presente, defendem conceptualmente uma EF com maior frequência semanal e com maior intervenção autónoma do professor do 1º ciclo.

Serão eles os que percebem mais claramente a distinção entre a EF curricular e as actividades de complemento curricular, sobrevalorizando o papel daquela em detrimento do papel destas?

Seja como for, é de evidenciar que se os professores do 1º ciclo forem enquadrados, levam os seus alunos a participar em actividades físicas, o que mais uma vez aponta para a necessidade de enquadramento das actividades dos professores e combate ao abandono na leccionação da EF no seu importante ciclo do ensino básico.

Como conclusões:

1 - Não há relações da participação em actividades lúdico-desportivas no passado e do planeamento futuro da participação em actividades lúdico-desportivas com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança, a

opinião sobre a sua importância curricular, a opinião sobre a frequência semanal e a opinião sobre o nível de responsabilidade autónoma na abordagem à EF no 1º ciclo;

2 - Não há relações das variáveis de valorização real das actividades lúdico-desportivas com o tempo de serviço e situação profissional e com a escola de formação inicial;

3 - Não há relações do planeamento da participação em actividades lúdico-desportivas com o aumento populacional concelhio, mas há relações negativas desta com a participação em actividades lúdicas no passado.

4 - Não há relações da participação em actividades lúdico-desportivas no passado com a variável sexo dos professores, mas há relações da feminização com o planeamento futuro da participação nessas actividades lúdicas.

3.5. Formação Contínua

Dos resultados encontrados referentes ao número de acções frequentadas, é de salientar que quase metade da população de professores (47%) não referem ter frequentado qualquer acção de formação ligada à área da EF, e que à medida que a classe referente ao número de acções frequentadas cresce, decresce a sua frequência.

Em média, o professor do primeiro ciclo frequentou uma acção de formação, o que não deixa de ser muito pouco.

Por outro lado, em média o professor frequentou 7 horas de formação, e a maioria dos professores que frequentaram formação contínua em EF, fizeram menos de 12 horas de formação, o que corrobora a falta de formação na área de EF neste contexto educativo.

Por outro lado, é notória a falta de formação obtida através do Ministério da Educação (onde incluímos as acções promovidas no âmbito do FOCO e das escolas em geral) e PIPSE (Programa Integrado para a Promoção do Sucesso Educativo).

É também notória a influência da extinta DGD na maioria dos professores que identificaram acções de formação. Como já referimos, a formação contínua dada pela extinta delegação regional da DGD estava preponderantemente dirigida para actividades de complemento curricular, embora houvesse o pressuposto de que a preparação das actividades pontuais referenciava uma actividade assídua em torno dessas actividades (preponderantemente os jogos denominados “jogos tradicionais”).

Como já analisámos, se a participação em actividades lúdicas de complemento curricular não está relacionada com a valorização conceptual, essa participação mostra-se significativamente relacionada com a valorização real (abordagem à EF).

O grau de segurança que sentem na formação que têm, acaba por ser a opinião final neste contexto de formação para a docência à EF, desde um nível de desconhecimento do programa até ao sentimento de que têm uma formação adequada o cumprimento do programa.

Os dados obtidos sobre o sentimento de segurança na formação para o cumprimento dos objectivos do programa, levam-nos a identificar que existe uma grande percentagem de professores com sentimento de uma formação insuficiente, apesar de 58% se

sentirem suficientemente seguros com a sua formação. Estes dados não andam muito longe de dados referentes ao Instituto de Inovação Educacional, segundo os quais 50% dos professores do 1º ciclo referiram que a formação recebida não foi suficiente para responderem ao novo programa (LIMA, 1991).

No nosso estudo apenas 42 % os professores afirmam não se sentirem com a formação suficiente para cumprirem parte do programa, havendo aqui alguns professores que o desconhecem.

No entanto, as preocupações com os temas de formação que gostariam de frequentar, permitem interpretar os dados de forma mais profunda, indicando o grau de complexidade em que se encontram, do conhecimento do programa às questões da avaliação em EF.

Dos 608 professores que identificaram um tipo de acções, escolhendo as respostas fechadas no questionário, a maior parte concentrou-se na escolha de acções de formação de Aprofundamento do Programa, e a seguir, de Organização e Gestão da Aula.

À medida que caminhamos para temas mais elaborados como o planeamento e a avaliação, os professores negligenciam-nos em favor dos temas básicos.

Para melhor apresentar os resultados, construímos uma seriação crescente de 15 categorias em que se pode notar o aumento de complexidade crescente do tipo de acções requeridas.

Assim, se 42% dos professores se sentiam com uma formação não suficiente para a abordagem ao novo programa, são 38% os que apenas escolheram o item referente a acções de aprofundamento do conhecimento do programa, o que significa uma atitude bastante básica em relação à formação.

Existe uma tendência clara para valorizar os temas fundamentais: 66% dos professores referem quererem frequentar acções exclusivamente centradas no aprofundamento do programa e na organização e gestão da aula.

A notória negligência das questões da avaliação pode traduzir dois níveis de abordagem: falta de valorização real da área em termos de matéria de ensino; desconhecimento suficiente da área que permita abordagem rigorosa à sua avaliação.

Os dados obtidos no âmbito das correlações confirmam que quanto maior o número de acções de formação frequentadas, maior o número de horas e, quanto maiores estes, maior a participação da DGD na sua promoção e menor a das entidades mais ligadas ao sistema educativo⁷.

O maior grau de sentimento de segurança na formação para a abordagem ao programa (SINTO-ME) está relacionado com o aumento da complexidade requerida para as acções de formação (ACÇÕES FUTURO).

Notam-se relações positivas entre o número de acções e de horas de formação com o sentimento de segurança e nota-se que esse sentimento cresce com a menor participação da DGD nas acções de formação e a maior participação das instituições do sistema educativo (FOCO, Escola, Ministério, PIPSE).

⁷ Aqui separamos o sistema educativo do sistema desportivo. Se no quadro do primeiro colocamos preponderantemente a lei de bases do sistema educativo, no segundo colocamos a lei de bases do sistema desportivo.

Matriz nº 5 - Formação contínua na área da EF

<i>Spearman (p)</i>	Nº ACÇÕES FORMAÇÃO	Nº HORAS FORMAÇÃO	ENTIDADE	SINTO-ME	ACÇÕES FUTURO
CONCELHO	.0417 (.281)	.0266 (.492)	.1759 (.001)	.0399 (.303)	.0533 (.189)
SEXO	.0218 (.573)	.0197 (.611)	.0124 (.819)	-.1709 (.000)	-.0611 (.132)
T. SERVIÇO	.0328 (.397)	.0251 (.518)	.0101 (.852)	-.2709 (.000)	-.0898 (.027)
SIT PROF.	-.0537 (.165)	-.0493 (.202)	-.0190 (.726)	.2180 (.000)	.1123 (.006)
FORM. INICIAL	.0083 (.830)	.0395 (.308)	.0043 (.937)	.1062 (.006)	.0617 (.129)
IMP. GERAL EF	.0738 (.056)	.0598 (.122)	.	.0484 (.211)	-.0419 (.303)
IMP. CURR. EF	-.0270 (.485)	-.0150 (.699)	.0208 (.702)	.0570 (.141)	.1450 (.000)
FREQ. SEM.	.0290 (.453)	.0372 (.337)	-.0435 (.424)	.0406 (.294)	.0437 (.282)
NÍV. RESPONS.	.0274 (.479)	.0260 (.502)	-.0415 (.445)	.3183 (.000)	.0779 (.055)
EF ÚLT. ANOS	.0718 (.063)	.1042 (.007)	-.1242 (.022)	.2711 (.000)	.0467 (.250)
EF PRESENTE	.0651 (.092)	.0920 (.017)	-.0696 (.200)	.2856 (.000)	.1062 (.009)
LÚDICAS PASS.	.1441 (.000)	.1254 (.002)	.0092 (.869)	.0055 (.892)	.0338 (.421)
LÚDICAS FUT.	.1295 (.001)	.1258 (.001)	-.0067 (.902)	.0309 (.424)	-.0019 (.962)
Nº ACÇÕES		.9380 (.000)	.2377 (.000)	.1464 (.000)	.0362 (.373)
Nº HORAS			.1277 (.018)	.1200 (.002)	.0234 (.564)
ENTIDADE				-.1368 (.011)	.0013 (.981)
SINTO-ME					.1520 (.000)

Assim, são os próprios professores que referem ter sentido menor pertinência na formação protagonizada pela DGD em relação a outras entidades mais ligadas ao sistema educativo para a abordagem à EF referenciada pelo programa.

Por outro lado, nenhuma das variáveis identificadoras da formação contínua se relacionam com o tipo de acções mais requeridos pelos professores, não corroborando, portanto os resultados anteriores.

As únicas relações positivas encontradas entre as variáveis de formação e as de valorização conceptual referem-se, por um lado à relação não muito significativa entre a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e o número de acções de formação; por outro lado, à relação positiva significativa entre a opinião sobre a importância curricular e o grau de profundidade do tipo de acções requeridas pelos professores para o futuro; e por fim, as relações positivas encontradas entre a opinião sobre o nível de responsabilidade mais autónomo na abordagem à EF e o maior grau de sentimento de segurança na formação e o maior nível de complexidade requerido para acções de formação futuras.

Os dados que merecem ser realçados são, por um lado, a falta de indicadores demonstrativos das relações entre a formação contínua obtida e a valorização conceptual; por outro, a indicação das relações entre a opinião sobre uma maior importância curricular com a identificação de acções de formação de maior grau de complexidade; e por fim, o facto da defesa de uma menor dependência da substituição na abordagem à EF estar relacionada com um maior grau de sentimento de segurança na formação e com a identificação de acções de formação de grau de profundidade superior.

Se por um lado a aproximação da entidade promotora de formação do sistema educativo se relaciona apenas com a abordagem à EF nos últimos anos, sem se relacionar com a frequência da abordagem no presente, é só com esta última que a maior profundidade do tipo de acções requerido se relaciona.

Nas relações com a valorização real das actividades de complemento curricular, apenas no número de acções e número de horas de formação se notaram correlações positivas significativas.

Assim, notando-se uma relação positiva entre os indicadores quantitativos de formação contínua recebida e a participação quer no âmbito da EF quer no das actividades lúdico-desportivas, há que realçar que se para a EF se nota a tendência de valorizar a intervenção de instituições do sistema educativo e não a DGD, para as actividades de complemento curricular não há esse tipo de indicador. Por outro lado, no âmbito das relações com os indicadores de segurança e profundidade da formação para a EF, a sua influência parece notar-se exclusivamente no âmbito da EF e não no âmbito do complemento curricular.

Fica consolidada a evidência de uma certa separação conceptual entre actividades lúdicas pontuais e EF curricular, por influência da formação obtida no sistema educativo, embora exista um conjunto de 20% de professores que não demonstram consciência curricular para a EF.

Esta separação, numa primeira análise pode-se consolidar mais na ideia da curricularidade e sistematicidade da abordagem do que propriamente no âmbito dos conteúdos, o que só poderá ser melhor compreendido em estudos que ultrapassam o âmbito do presente. É compreensível que a ideia de uma EF sistemática seja oposta à ideia de uma abordagem pontual às actividades físicas do tipo “jogos tradicionais” e que se possam centrar as diferenças mais neste aspecto do que em aspectos conteudísticos.

No entanto, a maior segurança não tem a ver com a gratuita defesa conceptual de frequências semanais superiores mas sim com a madura defesa de níveis de responsabilidade mais tendentes para a autonomia.

Os professores valorizam claramente uma EF especializada no 1º ciclo, mas sem passar pela sua própria participação nas condições presentes. Nestas, colam a EF curricular às actividades lúdicas de iniciação desportiva.

Parece-nos, pois, emergir uma consciência valorizadora em muitos professores do 1º ciclo, infelizmente acompanhada de abandono pelas instâncias competentes (autarquias, sistema educativo, formação contínua, etc.).

No âmbito das variáveis identificadoras e num primeiro nível de análise referente às acções de formação feitas, apenas se encontram relações do aumento populacional concelhio com a maior participação das instituições do sistema educativo.

Num segundo nível, mais assente nas variáveis de sentimento de segurança e profundidade da formação, é pela primeira vez notada uma relação entre a modernidade escolar da formação inicial e o grau de sentimento de segurança na formação inicial que demonstram relações significativas também com a masculinização, e a diminuição do tempo de serviço; o grau de profundidade dos temas requeridos para a formação tem relação significativa com a diminuição do tempo de serviço.

É um facto que o número de acções e, melhor, o número de horas de formação têm influência positiva não apenas na participação em actividades de complemento curricular,

mas também na assiduidade e na frequência de abordagem à EF, embora não sejam registáveis correlações significativas com a valorização conceptual da EF, à excepção da correlação apenas significativa, se a procurarmos, entre o número de acções frequentadas e a importância geral atribuída à área.

É sem dúvida a DGD que lidera o número de acções e o número de horas de formação contínua na área da EF no 1º ciclo. Por outro lado, é notória a influência de entidades mais ligadas ao sistema educativo (FOCO, Escola, Ministério da Educação) nos concelhos mais populacionais, enquanto os programas do PIPSE se alargam para os restantes, e a influência da DGD é marcante nos concelhos menos populacionais.

Por outro lado, quanto maior a influência da DGD e menor a do sistema educativo na promoção de acções de formação, menor tem sido a abordagem feita à EF nos últimos anos pelos professores do 1º ciclo. Mas este dado não é confirmado ao nível da abordagem presente: embora o coeficiente de correlação continue a ter sinal negativo, o seu nível de significância não é aceitável para o presente estudo.

Ficou evidente que a pertinência das acções de formação, maioritariamente lideradas pela DGD, e assim, dirigidas aos jogos tradicionais, influencia muito mais a participação em actividades lúdico-desportivas de complemento curricular do que a abordagem à EF curricular, que também sofre valorização positiva.

No entanto, o número de horas de formação que influencia positivamente a valorização real, não influenciou em nada a valorização conceptual da EF. É de destacar que o nível de responsabilidade não apresenta qualquer correlação significativa com a formação recebida, o que nos pode levar a afirmar que a formação não foi factor influenciador da defesa de níveis de responsabilidade de maior autonomia, o que seria evidente indicador de maior segurança numa abordagem coerente com os novos programas.

Assim, se tivermos em atenção que os alunos dizem não ter tido a EF que os professores afirmam ter dado, em função destes resultados conclui-se que a formação obtida introduz atitudes e práticas de leccionação que, embora os professores entendam como EF (que não a ideal), tal não é reconhecido pelos alunos.

Por um lado, confirma-se muito mais a possibilidade de que os professores de Viseu tiveram contextos mais propícios para desenvolverem uma visão não especializada da EF, conforme a desenvolvida no programa, e assim, mais marcada por vertentes expressionistas, lúdico-desportiva e “anti-matéria de ensino”. Por outro lado, os professores estão conscientes da sua falta de conhecimento especializado, e, por isso mesmo, desejam a coadjuvação.

Quanto às correlações encontradas com o tipo de acções mais requeridas pelos professores, os professores que requerem acções mais básicas de aprofundamento dos programas são os professores que atribuem menor importância curricular à EF e mesmo os que requerem menores graus de autonomia na sua abordagem⁸, assim como são aqueles que abordam presentemente a EF com menor frequência; são também os que têm mais tempo de serviço. É de esperar que quem não atribua grande importância curricular à EF e a não aborde com frequência semanal não conheça os programas; quem já os conhece, porque os leu no mínimo, começa a preocupar-se com outras áreas

⁸ Apenas em valores de significância *two tailed*.

de formação, da gestão da aula propriamente dita ao planeamento e mesmo até à avaliação.

O grau de sentimento de segurança na sua formação para a abordagem à EF aumenta nos professores do sexo masculino, com menor tempo de serviço e uma formação inicial mais recente (ESE's), além de aumentar com o aumento da defesa de um regime mais autónomo na leccionação.

O sentimento de segurança na formação aumenta com o aumento da valorização real da EF e com o aumento do número de acções e de horas da formação obtida, embora diminua com as acções promovidas pela DGD.

Claramente fica assumido o facto de não terem sido tanto as acções de formação promovidas pela DGD de Viseu as que se correlacionam tão positivamente com o desenvolvimento de comportamentos positivos para a EF como as outras acções.

Gostaríamos ainda de evidenciar que à medida que aumenta o nível de segurança sentido na sua formação, os professores procuram acções de formação mais básicas, o que significa claramente que se tratam de níveis de segurança precários do ponto de vista de uma leccionação complexa da EF no 1º ciclo, e ao rejeitarem acções de formação ligadas às questões de avaliação e mesmo de planeamento, estão a manifestar uma concepção globalizante da EF e provavelmente pouco centrada na matéria de ensino.

Vislumbra-se uma certa separação da EF curricular das acções pontuais de extensão curricular, mas notam-se dificuldades para a sua abordagem segura.

Podemos inferir que embora em termos gerais os professores valorizem a Educação Física curricular, a sua formação (inicial e contínua) não é suficiente para a abordagem à EF conforme preconizada nos actuais programas.

Estes dados são evidenciadores de uma questão fundamental: a formação não é neutral. Não é pelo facto de se fazerem acções de formação tal como não será pelo facto de se incluir no programa de formação inicial a disciplina “Educação Física” que os professores ficam seguros na sua abordagem.

A concluir:

1 - Há relações positivas entre o tipo de entidade promotora de acções de formação, o número de acções e o número de horas;

2 - Há relações positivas entre o grau de segurança sentido na formação e o tipo de acções requeridas para o futuro;

3 - Há relações positivas do número de acções e número de horas de formação com o grau de segurança sentido na formação e há relações negativas entre a maior participação da DGD como entidade promotora de acções de formação em relação a outras do sistema educativo e o mesmo grau de segurança sentido na formação;

4 - Não há relações do tipo de entidade promotora de acções de formação, número de acções e número de horas com o aumento de profundidade do tipo de acções requeridas para o futuro pelos professores;

5 - Há relações positivas entre o número de acções de formação e a importância da EF no desenvolvimento global da criança;

6 - Há relações positivas entre o grau de segurança sentido na formação e o tipo de acções requeridas para o futuro com a opinião sobre o nível de

responsabilidade pela abordagem à EF, havendo também uma relação positiva do tipo de acções requeridas para o futuro com a opinião sobre a importância curricular da EF;

7 - Há relações positivas entre do número de acções, número de horas de formação, grau de segurança sentido na formação com a assiduidade da abordagem à EF nos últimos anos e com a frequência semanal da abordagem presente;

8 - Há relações positivas da aproximação da entidade promotora de formação do sistema educativo com a assiduidade da abordagem à EF nos últimos anos e da maior profundidade do tipo de acções de formação requerido com a frequência semanal da abordagem presente;

9 - Há relações positivas entre o número de acções e o número de horas de formação com a participação em actividades lúdico-desportivas no passado e o planeamento dessa participação no futuro;

10 - Não há relações entre o tipo de entidade promotora de acções de formação, grau de segurança sentido na formação e profundidade do tema de acções requeridas com a participação em actividades lúdico-desportivas no passado e o planeamento dessa participação no futuro;

11 - Não há relações do número de acções e de horas de formação com as variáveis identificadoras;

12 - Há relações positivas da variável diminuição populacional de concelho com o aumento da influência da DGD na formação contínua recebida;

13 - Há relações negativas do aumento de tempo de serviço no grau de profundidade das acções de formação a requeridas e no grau de sentimento de segurança na formação recebida que, por sua vez, também tem relações negativas com a feminização

4. CONCLUSÕES

A maioria dos professores do 1º ciclo tem mais de 20 anos de serviço (50.2%), pertencem ao sexo feminino (88%) e apenas dois por cento não foram formados pelo Magistério Primário.

Notámos relações positivas do aumento do tempo de serviço com a aproximação de concelhos mais populosos, com a feminização e com a maior antiguidade da escola de formação inicial. Por outro lado, não encontramos relações entre o grau populacional do concelho, o sexo dos professores e a escola de formação inicial.

No contexto da valorização conceptual da EF, se 99% dos professores assumem a EF como muito importante para o desenvolvimento global da criança, já são 80% os que lhe atribuem importância curricular relevante. Curiosamente, 98% dos professores do 1º ciclo opinam que a EF deve ser abordada semanalmente, portanto, de forma sistemática.

Assim, concluímos que existem professores que atribuem importância geral à EF para o desenvolvimento da criança e que, embora não lhe reconhecendo a relevância curricular de outras áreas, assumem também uma abordagem sistemática.

A relevância dos dados anteriores corrobora o facto de a maioria dos professores defenderem a sua substituição na leccionação da EF (51%). Se é uma minoria que defende o ensino autónomo (8%), há que evidenciar que 41% assume o regime de coadjuvação, não se desresponsabilizando totalmente desse ensino.

Encontrámos relações positivas da opinião sobre a importância curricular que a EF deve ter com a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada, e com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança. Não encontramos qualquer relação entre a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada.

Por outro lado verificámos relações positivas da opinião dos professores do 1º ciclo sobre o nível de responsabilidade autónoma na abordagem à EF, com a opinião sobre a importância curricular que a EF deve ter. Não verificámos qualquer relação da opinião dos professores do 1º ciclo sobre o nível de responsabilidade autónoma na abordagem à EF, com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e com a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada.

Por fim, não encontramos relações da formação inicial com a valorização conceptual da EF, nem relações da escola de formação inicial com as variáveis identificadoras. No entanto verificámos relações negativas da feminização e do aumento do tempo de serviço com a importância curricular e com a defesa de níveis mais autónomos de abordagem à EF e, enquanto a relação negativa se mantém entre a feminização e a maior frequência semanal, verifica-se uma relação positiva desta frequência semanal com o tempo de serviço. Por outro lado, notámos relações negativas do aumento populacional concelhio com os níveis de responsabilidade, acompanhada de uma relação positiva do aumento populacional concelhio com a frequência semanal defendida.

No contexto da valorização real dada à EF, é de evidenciar que 58% dos professores afirmam ter abordado a EF nos últimos anos e 62% afirmam abordá-la semanalmente.

Assim, conclui-se que a maioria dos professores crê abordar a EF de forma sistemática e assume que o tem feito no passado.

Comparando em primeira instância este facto com a falta de instalações e apetrechamento adequado das escolas, e em segunda instância com as respostas dos alunos, poderemos inferir que a concepção de EF provavelmente não corresponde a uma visão especializada da área.

Concluimos que há relação positiva entre a assiduidade com que abordaram a EF nos últimos anos e a frequência semanal com que a abordam presentemente.

Por outro lado, verificámos relações positivas da assiduidade da abordagem à EF nos últimos anos com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança e a opinião sobre a importância curricular que a EF deve ter, não havendo relação alguma com a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada. Verificámos também que não há relação da frequência semanal com que a abordam presentemente com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança, mas há relação com a opinião sobre a importância curricular que a EF deve ter e a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada.

Entre os dois tipos de valorização, concluímos que há relação positiva da assiduidade com que abordaram a EF nos últimos anos e da frequência semanal com que a abordam presentemente com a opinião sobre o nível de responsabilidade autónoma na sua abordagem.

Por fim, verificámos que não há relações da formação inicial com a valorização real da EF; que há relações negativas do aumento populacional concelhio e do aumento do tempo de serviço com o aumento da frequência semanal com que os professores abordam a EF, não havendo relações daquelas variáveis identificadoras com a abordagem feita nos últimos anos à EF; e que há relações negativas da feminização com a abordagem feita à EF nos últimos anos e com o aumento da frequência semanal com que os professores abordam a EF.

No contexto das actividades de complemento curricular, se 87% dos professores referem a sua participação passada, são 62% os que se apresentam com planeamento para a participação futura.

Conclui-se que a autonomia inerente à participação em actividades de complemento curricular não é notória.

Em primeira instância, da análise dos dados correlacionais, concluímos que há relação positiva entre a participação passada em actividades lúdico-desportivas e o planeamento futuro da participação em actividades lúdico-desportivas.

No âmbito das relações entre a valorização conceptual da EF e a valorização das actividades de complemento curricular, verificámos que não há relações da participação em actividades lúdico-desportivas no passado e do planeamento futuro da participação em actividades lúdico-desportivas com a opinião sobre a importância da EF no desenvolvimento global da criança, a opinião sobre a importância curricular que a EF deve ter, a opinião sobre a frequência semanal com que a EF deve ser abordada e a opinião sobre o nível de responsabilidade autónoma na abordagem à EF no 1º ciclo

Já no que respeita às relações com a valorização real, notámos que há relações positivas da participação em actividades lúdico-desportivas no passado e do planeamento futuro da participação em actividades lúdico-desportivas com a assiduidade com que abordaram a EF nos últimos anos e a frequência semanal com que a abordam presentemente.

Por fim, nas relações com as variáveis identificadoras, concluímos que não há relações das variáveis de valorização real das actividades lúdico-desportivas com o tempo de serviço e situação profissional e com a escola de formação inicial; que não há relações do planeamento da participação em actividades lúdico-desportivas com o aumento populacional concelhio, mas há relações negativas desta com a participação em actividades lúdicas no passado; e que não há relações da participação em actividades lúdico-desportivas no passado com a variável sexo dos professores, mas há relações da feminização com o planeamento futuro da participação nessas actividades lúdicas.

Finalmente, no contexto da formação, em primeira instância é de referir que 47% dos professores não referiram a frequência de qualquer acção de formação e que 72% tiveram menos de 12 horas de formação na área da EF.

A entidade predominante na promoção de acções de formação da área da EF foi a delegação da extinta DGD (82%), sendo uma minoria assumida por instituições

directamente ligadas à reforma do sistema educativo.

Se 58% manifestam um sentimento de segurança suficiente ou mais para abordarem a EF preconizada nos actuais programas, é de realçar que 66% dos professores requerem formação no âmbito do aprofundamento do conhecimento do programa e organização e gestão da aula, negligenciando o planeamento e a avaliação.

Assim, a profundidade da formação é maioritariamente negligente e, a motivação para a formação em áreas mais complexas não é muito notória.

Dos dados correlacionais conclui-se que há relações positivas entre o tipo de entidade promotora de acções de formação, o número de acções e o número de horas; que há relações positivas entre o grau de segurança sentido na formação e o tipo de acções requeridas para o futuro; que há relações positivas do número de acções e número de horas de formação com o grau de segurança sentido na formação e há relações negativas entre a maior participação da DGD como entidade promotora de acções de formação em relação a outras do sistema educativo e o mesmo grau de segurança sentido na formação; e que não há relações do tipo de entidade promotora de acções de formação, número de acções e número de horas com o aumento de profundidade do tipo de acções requeridas para o futuro pelos professores.

Nas relações da formação com a valorização conceptual, concluímos que há relações positivas entre o número de acções de formação e a importância da EF no desenvolvimento global da criança; e que há relações positivas entre o grau de segurança sentido na formação e do tipo de acções requeridas para o futuro com a opinião sobre o nível de responsabilidade pela abordagem à EF, havendo também uma relação positiva do tipo de acções requeridas para o futuro com a opinião sobre a importância curricular da EF.

Já no que respeita às relações com a valorização real, notámos que há relações positivas entre o número de acções, número de horas de formação, grau de segurança sentido na formação com a assiduidade da abordagem à EF nos últimos anos e com a frequência semanal da abordagem presente; e que há relações positivas da aproximação da entidade promotora de formação do sistema educativo com a assiduidade da abordagem à EF nos últimos anos e da maior profundidade do tipo de acções de formação requerido com a frequência semanal da abordagem presente.

Nas relações da formação com a valorização das actividades de complemento curricular, notámos que há relações positivas entre o número de acções e o número de horas de formação com a participação em actividades lúdico-desportivas no passado e o planeamento dessa participação no futuro; e que não há relações entre o tipo de entidade promotora de acções de formação, grau de segurança sentido na formação e profundidade do tema de acções requeridas com a participação em actividades lúdico-desportivas no passado e o planeamento dessa participação no futuro.

Por fim, com as variáveis identificadoras, concluímos que não há relações do número de acções e de horas de formação com as variáveis identificadoras; que há relações positivas da variável diminuição populacional de concelho com o aumento da influência da DGD na formação contínua recebida; e que há relações negativas do aumento de tempo de serviço no grau de profundidade das acções de formação a requeridas e no grau de sentimento de segurança na formação recebida que, por sua vez, também tem relações negativas com a feminização.

5. PROLONGAMENTOS

A realidade heterogénea aqui demonstrada faz derrotar visionismos de modelos de intervenção fechados à partida e a vários níveis.

Por um lado, a figura de *coadjuvação* deve ser bem interpretada para que não se assuma como o substituto especializado pela área da expressão e educação físico-motora, ou mesmo como o simples formador do professor do 1º ciclo para a área em causa.

Por outro lado, a *coadjuvação formativa planeada* emerge como ponto de partida para a mudança que, quanto a nós, deverá assentar na *Escola Básica Integrada*. E para esta escola, tem que se formar adequadamente o professor do ensino básico com especialização em EF dos primeiros ciclos da escolaridade obrigatória. É nesse desafio que nos colocámos no âmbito da nossa intervenção docente na Escola Superior de Educação de Viseu, ao defender correctos processos de qualificação de um profissional devidamente habilitado para a intervenção no ensino básico, o que pode ser agarrado no âmbito da Escola Básica Integrada. Mas isto não implica que, face à diversidade encontrada, se defenda e promova, de forma “fechada”, este único modelo.

A formação inicial e contínua de professores do 1º ciclo deve também estar atenta à já referida diversidade e, prioritariamente, a área da EF no 1º ciclo deverá ser leccionada pelo docente único, quando motivado para tal. Para isso é fundamental que o apetrechamento do parque escolar afecto ao 1º ciclo seja resolvido com a acuidade necessária para que os professores se não sintam abandonados mas, pelo contrário, para que sintam interesse público por esta área tradicionalmente abandonada. Este desrespeito tradicional exige redobrado esforço na actualidade.

Intermediariamente começam a existir condições de colaboração possível entre as escolas do 1º ciclo e outras entidades com locais mais propícios à realização da EF durante todo o ano lectivo; algumas escolas têm salas que começam a ficar vazias e que deverão ser aproveitadas para este trabalho; os professores começam a sentir-se apoiados por colegas do 1º ciclo mais motivados para a área da EF (projecto dos professores de “Apoio” para a EF promovido no passado pelos serviços de Desporto Escolar das diversas Áreas Educativas); no âmbito deste projecto, os professores sentem interesse público ministerial no apetrechamento das suas escolas para a área (ainda de fora para dentro); enfim, começam a existir alguns movimentos protagonizados pelos serviços afectos aos Centros das Áreas Educativas que, se não perderem a sua sistematicidade durante as próximas décadas, podem surgir como força motivacional para a leccionação desta área por parte dos menos cépticos.

Paulatinamente surgirão mudanças nas crenças actuais de alguns dos professores do 1º ciclo relativamente à área, mudanças de crenças de alguns professores especialistas em EF (por vezes acreditam que podem intervir facilmente no 1º ciclo - o que não é verdade) e, eventualmente, mudanças nas crenças de outros importantes intervenientes: pais, autarcas, professores do ensino superior, etc. Ficou evidente que a nossa tese (FIGUEIREDO, 1996b) emerge da relação não unívoca entre as crenças e os comportamentos de ensino; estes são também factores influenciadores das crenças analisadas. Eis o pressuposto que corrobora e direcciona significativamente as estratégias assentes na *coadjuvação formativa planeada* que deve ser o eixo mediador da transformação da realidade educativa do 1º ciclo.

Assumir que os programas são para os professores cumprirem é retomar o paradigma do *professor decisor* como antítese do *professor crítico-reflexivo*. A história comprova que esta falta de respeito nunca deu qualquer resultado beneficemente duradouro.

Estamos a falar de uma problemática que implica alteração profunda da concepção social tradicional, e, preponderantemente das necessidades, motivações e aspirações do professor do 1º ciclo; todas as estratégias de intervenção neste âmbito não devem descurar o longo caminho que temos de percorrer.

A reforma do sistema educativo deste final de século revela a utopia da unicidade do “papel” e, em certa medida do “tijolo”. Mas nem num, nem noutro estão realmente colocados os professores no sentido comum. Mais uma vez, a transição do “conhecimento científico” ao “senso comum” não foi eficaz, ou seja, continuam uns a querer pensar pelos que agem e, os que agem, sem serem sistemicamente motivados para agir no âmbito das esferas do “pensamento”.

A necessidade de EF em contexto escolar e familiar será elogiada no século XXI e, ali, teremos uma escolaridade em que a coerência corpo-espírito será consolidada. Assim, da “necessidade de EF” (como se a EF fosse neutral) passaremos à problematização cada vez maior de: que Educação Física na escola do futuro?

6. BIBLIOGRAFIA

- BOM, Luís *et alii* (1990), “A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física”, *Horizonte*, Lisboa, Dossier, nº 35.
- BOM, Luís *et alii* - Autores dos Programas de Educação Física (1992), *A Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, DGEBS - Ministério da Educação.
- BRÁS, José (1994), “A Formação Inicial dos Professores do 1º Ciclo em Educação Física”, *Horizonte*, Lisboa, nº 59, pp. 196-198.
- BRÁS, José (s.d. [1995]), *Significado e Implicações da Existência da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*, “DESAS / Educação”, Oeiras, Câmara Municipal de Oeiras.
- COSTA, Francisco C. (1988), O Sucesso Pedagógico em Educação Física, dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Formação Educacional, ISEF-UTL, Lisboa.
- ESTRELA, Albano (1972), *Elementos e Reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no Período Compreendido entre 1834 e 1910*, Lisboa, I.N.E.F.
- ESTRELA, Albano (1973), *Uma Perspectiva para a Compreensão da Evolução e da Difusão da Ginástica da Escola de Ling - um Exemplo: a Educação Física em Portugal nas Primeiras Décadas do Século XX*, Lisboa, I.N.E.F.
- FERREIRA, Carlos (1996), *Influência da Educação Física Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico no Desenvolvimento de Capacidades Motoras, em Crianças de 10 anos, no Meio Urbano*, Dissertação elaborada de acordo com as disposições que regulam o Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Física da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.
- FIGUEIREDO, Abel (1993), “A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico e a Formação de Professores”, *Actas do 2º Congresso do Ensino Superior Politécnico - 19 a 23 de Outubro*, Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, pp. 151-164.
- FIGUEIREDO, Abel (1996a), “Movo-me, logo Existo”, *Millenium*, Viseu, IPV, nº 2, pp. 58-64.

- FIGUEIREDO, Abel (1996b), *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*, Tese de Mestrado, Cruz Quebrada, FMH-UTL.
- LIMA, R. (1991), “Reforma Nova em Escolas Velhas”, *Jornal Expresso - Revista*, 3 de Agosto, pp. 23-25.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992), *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo 1986-1996 - Guia para Pais e Professores*, Lisboa, ME, 1992.
- NETO, Carlos (1987), *Motricidade e Desenvolvimento - Estudo do Comportamento de Crianças de 5 - 6 anos relativo à Influência de Diferentes Estímulos Pedagógicos na Aquisição de Habilidades Fundamentais de Manipulação*, dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Ciências do Comportamento Motor, ISEF-UTL, Lisboa.
- NETO, Carlos (1989), *Motricidade Infantil - Pedagogia e Didáctica*, Cruz Quebrada, ISEF-UTL, não publicado.
- NÓVOA, António (1986), *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário*, Lisboa, ISEF-UTL.
- NÓVOA, António (1989), *Dos Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*, Lisboa, ISEF-UTL.
- ROCHA, Leonardo (1992), “O Professor do 1º Ciclo - Uma Breve Caracterização”, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, nº 5/6 (2ª Série), pp. 131-143.
- SÉRGIO, Manuel (1987), *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana*, “Educação Física e Desporto”, Lisboa, Compendium.
- SÉRGIO, Manuel (1989), *Motricidade Humana - Uma Nova Ciência do Homem*, ISEF-UTL, Cruz Quebrada.
- SIEDENTOP, Daryl (1991), *Developing Teaching Skills in Physical Education*, Mountain View - California, Mayfield Publishing Company, 3ª ed.
- SOUSA, Luís (1993), *Os Conceitos de Sucesso e Insucesso Profissionais em Professores do 1º Ciclo* - Tese de Mestrado, C. Quebrada, FMH-UTL (não publicado).
- SOUSA, Tomé; PEREIRA, Beatriz (1992), “Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico - Relato de uma Forma de Intervenção”, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, nº 5/6 (2ª Série), pp. 73-85.

Figueiredo, Abel (1998) ‘A valorização geral da educação física nos professores do 1.º ciclo do ensino básico’, in: *A criança, a escola e a educação física*, Oeiras, Câmara Municipal de Oeiras, ISBN: 972-9145-95-4, pp. 59-88