

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Contributos da Supervisão Pedagógica na
Organização da Expressão e Educação Físico
Motora no 1º Ciclo – um estudo de caso**

Anabela do Rosário Lopes de Oliveira

Porto

Setembro de 2011

Trabalho de projecto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por: **Anabela do Rosário Lopes de Oliveira**
Sob Orientação da **Professora Doutora Daniela Alexandra
Ramos Gonçalves**

Setembro de 2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

**Contributos da Supervisão Pedagógica na
Organização da Expressão e Educação
Físico Motora no 1º Ciclo –
um estudo de caso**

Trabalho de projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessário
à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação:
área de especialização em Supervisão Pedagógica, realizado sob a orientação
científica da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Anabela do Rosário Lopes de Oliveira

Porto
Setembro de 2011



*Brinca enquanto souberes!
Tudo o que é bom e belo
Se desaparece...
A vida compra e vende
A perdição.
Alheado e feliz,
Brinca no mundo da imaginação,
Que nenhum outro contradiz!*

*Brinca instintivamente
Como um bicho!
Fura os olhos do tempo,
E à volta do seu pasmo alvar
De cabra cega tonta,
Saltar e a correr,
Desafronta
O adulto que hás-de ser!*

Miguel Torga

RESUMO

Pretendemos com esta investigação, conhecer as percepções dos docentes, em relação à área de Expressão e Educação Físico Motora, mais precisamente sobre a organização curricular desta área no 1º Ciclo.

Na componente teórica, elaborámos uma reflexão sobre a importância da educação física ao longo dos anos; a sua contribuição para o bem-estar motor, efectivo e cognitivo; a obtenção de hábitos de vida saudável e o reconhecimento desta área no currículo escolar. Devido à sua especificidade, tornou-se necessário também indagar a formação inicial do professor.

No estudo empírico foi realizada uma investigação descritiva, com predomínio qualitativo.

Para a recolha de dados utilizou-se a técnica de inquérito por questionário, aplicado a professores de 1º ciclo bem como a técnica de entrevista, aplicada às coordenadoras. A escolha dos dois métodos pressupôs a procura de resultados mais fiáveis, tendo participado neste estudo 49 professores.

Através dos resultados obtidos, podemos concluir que os professores consideram muito benéfico a prática da Expressão e Educação Físico Motora, no entanto, nem todos a leccionam, defendendo a falta de formação, falta de materiais e/ou falta de espaços físicos. Para ultrapassar estas dificuldades, defendemos um aumento de formação nesta área, a cooperação de um professor profissionalizado ao nível do agrupamento e uma reestruturação a nível de espaços físicos. Se tal não fosse possível, uma maior supervisão pedagógica pelas chefias poderia mudar as práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão e Educação Físico Motora; Organização Curricular; Formação de Professores; Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

We aim with this research, to know the perceptions of teachers in relation to the physical education, more precisely on the curriculum in the four years of primary school.

In the theoretical component, we have prepared a discussion about the importance of physical education over the years, its contribution to the welfare of motor, cognitive and effective, achieving healthy lifestyle habits and recognition of this area in the school curriculum. Due to its specificity, it became necessary to investigate also the initial training of teachers. In an empirical study it was conducted a descriptive research, predominantly qualitative.

For data collection we used the technique of survey questionnaire applied to teachers of primary school, as well as interview technique, applied to the master teachers. The choice of two methods assumed the demand for more reliable results. 49 teachers participated in this study.

Through the results, we conclude that teachers find very beneficial in the practice of physical education, not everyone teaches it, defending the lack of training, lack of materials and/or lack of physical space. To overcome these difficulties, we advocate an increase in training in this area, which scarce, cooperation of teacher-professional-level school and a restructuring of the physical spaces level. If this were not possible, greater oversight by the management could change pedagogical practices.

KEYWORDS: Physical education, Curriculum, Teacher training, Pedagogical supervision

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho só foi possível através do contributo de algumas pessoas e instituições. Assim, desejo manifestar o meu profundo agradecimento:

À Professora Doutora Daniela Gonçalves, pela extraordinária orientação, simpatia, pelos valiosos conselhos e críticas pertinentes, pela atenção e dedicação nunca negadas.

Às escolas envolvidas neste estudo, pela colaboração e facilitação na recolha de dados.

Aos professores do 1ºciclo que despenderam o seu tempo para responderem aos questionários e às entrevistas.

A todos os colegas da “minha” escola, que, de uma forma ou outra, me ajudaram na organização deste trabalho.

Um agradecimento muito especial à minha família, pelas palavras de incentivo, pela paciência, compreensão, apoio e amor proporcionado durante todas as etapas deste processo.

A todos MUITO OBRIGADA!

LISTA DE ABREVIATURAS

AECS – Actividades de Enriquecimento Curricular

C E S E - Curso de Estudos Superiores Especializados

E1 a E7 - Entrevistados 1 a 7

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

E.B.1/J.I. - Escola Básica do 1º ciclo e Jardim de Infância

E.B. 2/3 - Escola Básica de 2º e 3º ciclos

EEFM – Expressão e Educação Físico Motora

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

U.C. - Unidade de Conteúdo

ÍNDICE

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
AGRADECIMENTOS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
Índice de Tabelas	xi
Índice de Gráficos	xi
1. Introdução	1
1.1. Contexto	4
1.2. Motivação Profissional e Pessoal	6
2. Enquadramento Teórico do Projecto	7
2.1. A Educação Física no 1º ciclo	9
2.1.1. O Programa de EEFM no 1º Ciclo	14
2.1.1.1. Objectivos Gerais do Programa	15
2.1.2. Metas de Aprendizagem do Programa de EEFM	16
2.2. Formação de Professores e o Ensino da EEFM	17
2.3. Contributos da Supervisão Pedagógica	22

3. Metodologia de Investigação	27
3.1. Opção Metodológica	29
3.2. Caracterização da Amostra	31
3.3. Participantes e Faseamento da Investigação	35
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados	36
4. Apresentação e Análise de Resultados	39
4.1. Questionários aos Professores do 1º Ciclo	41
4.2. Entrevistas às Coordenadoras	52
5. Considerações Finais	61
6. Referências Bibliográficas	67
7. Anexos	73

Anexo A: Questionário aos Professores

Anexo B: Guião da Entrevista

Anexo C: Entrevista às Coordenadoras

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Organigrama do Programa de EEFM no 1º ciclo

Tabela 2 – Domínio das Actividades Físicas – Metas de Aprendizagem (1ºciclo) e Normas de Aplicação

Tabela 3 – Faseamento da Investigação

Tabela 4 – Categorias de Análise

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Sexo

Gráfico 2 – Grupo Etário.

Gráfico 3 – Habilitações Académicas.

Gráfico 4 – Áreas do currículo mais privilegiadas.

Gráfico 5 - Áreas do currículo menos privilegiadas.

Gráfico 6 – Contribuição da EEFM para o crescimento de desenvolvimento dos alunos.

Gráfico 7 – A EEFM favorece o rendimento escolar dos alunos

Gráfico 8 – A EEFM promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e a adopção de um estilo de vida saudável.

Gráfico 9 – Fundamentos da EEFM.

Gráfico 10 – A EEFM favorece a construção de uma imagem positiva da escola.

Gráfico 11 – A EEFM é pura perda de tempo no contexto curricular.

Gráfico 12 – Consequência da substituição de professores.

Gráfico 13 – O programa de EEFM encontra-se inadequado à realidade das escolas.

Gráfico 14 – Leccionação da área de EEFM.

Gráfico 15 – Razões para a não leccionação da EEFM.

Gráfico 16 – Costuma planificar a área de EEFM.

Gráfico 17 – Como planifica a área de EEFM.

Gráfico 18 – Bloco do programa mais fácil de leccionar.

Gráfico 19 – Bloco do programa mais difícil de leccionar.

Gráfico 20 – Formação contínua de EEFM.

Gráfico 21 – Frequência em formação específica de EEFM.

1. Introdução

Uma vez que Quivy e Campenhout (1998:32) referem que a pertinência da adopção de uma norma “*consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor*”, parece-nos pertinente começar pelo ponto de partida desta investigação. O tema escolhido foi a Educação e Expressão Físico Motora no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), nomeadamente, os contributos da supervisão pedagógica na organização curricular do 1º CEB num Agrupamento de Escolas.

Os objectivos deste estudo podem ser sintetizados da seguinte forma:

- ✓ averiguar se esta área curricular é leccionada efectivamente neste nível de ensino;
- ✓ conhecer a perspectiva dos docentes do 1ºCEB quanto à relação entre a área de educação física e as restantes;
- ✓ analisar o modo com as coordenadoras de escolas do 1ºCEB percebem a área de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM);
- ✓ elaborar um conjunto de sugestões relativo ao modo de organização da EEFM no 1ºCEB.

De modo a abordar logicamente e de forma sequencial o trabalho desenvolvido, estruturámos a investigação da forma que se segue.

No primeiro capítulo, contextualizámos a temática da investigação, as motivações profissionais e pessoais.

No segundo capítulo, fazemos um enquadramento da temática desta dissertação, o qual é dividido em três partes: a contextualização da Expressão e Educação Físico Motora ao longo dos tempos; a importância da Formação de Professores; e os contributos da Supervisão Pedagógica.

No terceiro capítulo, abordamos o estudo tendo em conta o desenho metodológico: justificação da opção metodológica, a caracterização dos participantes no estudo, e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos pela recolha de dados.

No capítulo quinto, apresentamos as considerações finais desta investigação.

1.1. Contexto

Cada vez mais podemos constatar que as pessoas vêem a actividade física como um meio de melhoria dos níveis de saúde, bem-estar físico, mental e social e de obtenção de hábitos de vida saudável.

A actividade desportiva ocupa, hoje uma posição de indiscutível relevância no sistema social global, pois apresenta características específicas que lhe conferem uma importância científica e sociais crescentes. Pela sua grande modernidade justifica-se uma abordagem das componentes psico-motora, afectiva e cognitiva que devidamente estimuladas permitem um desenvolvimento do ser humano – fenómeno complexo e global – aliado a um equilíbrio entre o sucesso e o seu desenvolvimento integral.

Nunca a saúde foi tão referenciada e interligada à actividade física, assim como, é crescente a preocupação das pessoas quanto à sua condição física e à sua vida diária. Segundo alguns estudos (Elnashar e Mayhew, 1984; Kirkendall et al., 1987; Bento, 1989; cit. Freitas, 1994) a sociedade, com o tempo, tornou-se mais inactiva, o que levou ao aumento da obesidade e consequentes doenças cardiovasculares, chegando mesmo a ser uma das principais causas de morte e inépcia nos países desenvolvidos.

Por tudo isto e para compensar a falta de movimento físico da actual civilização, cada vez mais o Homem tem necessidade de se exercitar fisicamente para se sentir melhor com seu corpo, e defender-se da perda de naturalidade na vida. Nesse sentido, a actividade física ganha lugar de

destaque, na formação e desenvolvimento das crianças e jovens, assim como na melhoria dos seus padrões de vida e de saúde.

As crianças revelam-se da maneira mais transparente na sua vida lúdica através da sua necessidade de correr, de saltar e de brincar. Assim, surgem como um grupo privilegiado para o incremento de actividades lúdicas que conjuntamente com a educação física nas primeiras fases do processo educativo, 1ºCEB, permitem proporcionar à criança um conjunto de práticas básica variadas, sobre a actividade física, que irão contribuir para a sua prática no futuro e para uma boa saúde (Mota, 1992).

Surgem assim, alguns estudos no domínio da educação física (Magalhães et al., 2002; Grispino, 2002; Carreiro da Costa, 2010) que, retratam a preocupação actual em melhor entender a sua relação com a saúde e bem-estar de crianças e jovens, bem como a sua associação com o currículo no 1ºCEB. Um grande número de investigadores tem demonstrado que a prática estruturada da actividade física na escola exerce uma influência positiva da atenção, aprendizagem, comportamento e no sucesso escolar dos alunos (Dollman et al., 2006; Sallis et al., 1999; Shephard, 1997; Wilkuns et al., 2003).

A educação para a saúde na escola, tem como um dos seus principais objectivos ajudar o aluno a adquirir uma série de hábitos de saúde. A escola constituiu pilar básico dentro da sociedade para este tipo de formação, sobretudo quando os temas são tratados de uma forma interdisciplinar e a partir de diversas áreas do conhecimento. De entre todas as áreas, a área de educação física é considerada um marco muito adequado a partir do qual podemos promover e educar para a saúde. Actualmente é lógica inegável que a saúde será tanto melhor garantida, quanto mais precoce for, dentro de certos limites, a prática do exercício. Se entendermos a educação para a saúde como um processo didáctico, deveremos considerar a possibilidade de que esta seja avaliável, com o objectivo de determinar se a levamos a cabo com êxito ou não, se não, para encontrar os seus motivos com o intuito de reestruturá-la.

1.2. Motivação Profissional e Pessoal

Para este projecto existe, essencialmente, dois motivos que o movem. Por um lado, o percurso profissional relacionado com o ensino da Educação Física e, por outro lado, um percurso académico, agora, mais dedicado ao 1º CEB. A junção destes dois fundamentos subentende a dúvida, será que é dada a real importância da Educação Física neste ciclo?

A opção em tomar como contexto de investigação, a situação no agrupamento no qual lecciono, foi desde o primeiro momento, uma escolha consciente. O interesse em estudar o contexto escolar, onde exerço funções docentes desde o ano lectivo 2006/2007, deveu-se ao facto tentar perceber como é gerida a organização curricular, relativamente à Educação Física no 1ºCEB e caso seja necessário de que forma se poderá melhorar. Concordamos com Carreiro da Costa (2010:99):

“Procurar explicar o porquê da falta de congruência entre o que está prescrito nos programas escolares e os níveis insuficientes de actividade física proporcionado nas aulas de Educação Física é uma etapa fundamental no processo de melhoria e inovação curricular”.

Para além disto, o nosso investimento no percurso pós-graduado tem sido na área da supervisão pedagógica que, como sabemos, pretende compreender melhor a prática profissional, questionando-a, bem como potenciar todas as (re)configurações necessárias para um contexto educativo mais rico.

2. Enquadramento Teórico do Projecto

Esta dissertação está assente em três grandes temáticas: a importância da Expressão e Educação Físico Motora no 1ºCEB, a Formação de Professores e a Supervisão Pedagógica.

Neste capítulo, será feita uma abordagem relativa à posição da Expressão e Educação Físico Motora ao longo dos tempos. De seguida, é feita uma reflexão sobre a Formação de Professores. Para finalizar será feita uma pequena abordagem dos Contributos da Supervisão Pedagógica.

2.1. A Educação Física no 1º ciclo

O ensino das crianças portuguesas teve o seu início no século XVIII, no entanto, só passou a ser obrigatório com o aparecimento do decreto nº22 de 28 de Setembro “esta reforma decreta a obrigatoriedade da frequência da escola de instrução primária, para crianças dos 7 aos 15 anos que habitassem em localidades onde existissem escolas para o efeito ou que vivessem nas proximidades” (Almeida; Leite; Fernandes, 2009:2).

Durante décadas o ensino sofreu inúmeras alterações, sendo a mais significativa a publicação da lei nº22 de 28 de Setembro, considerada a primeira lei de bases do sistema educativo português. Esta lei dava o poder ao estado para promover um ensino justo e com igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Para além disso permitia que: “[...] a direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos do ensino básico seja assegurada por órgãos próprios, para os quais são eleitos representantes de professores e pessoal não docente” (Almeida; Leite; Fernandes, 2009:6).

A organização do ensino passava agora a ser de três ciclos, sendo o 1º ciclo constituído por quatro anos, o 2º ciclo por dois anos e o 3º ciclo por três anos. Com esta lei, surge também pela primeira vez, o termo de 1º CEB (1º Ciclo de Ensino Básico), no qual “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único...”.

Mais recentemente, a lei alarga a escolaridade obrigatória até aos 18 anos e estabelece a educação pré-escolar universal a partir dos cinco anos de idade. A lei n.º85/2009 realça que: “[...] a escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas de rede pública, de rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência”.

Assim, os alunos que no ano lectivo de 2009/2010 frequentaram até ao sétimo ano de escolaridade, inclusive, estavam já abrangidos por estas medidas. Os alunos que estiveram nesse ano lectivo, matriculados no oitavo ano e seguintes, estiveram sujeitos ao regime anterior, de escolaridade obrigatória até aos 15 anos de idade.

Nas várias pesquisas que fizemos, a actividade desportiva aliada à escola aparece com denominações distintas acompanhando diferentes anos, nomeadamente: aptidão física, educação física, actividade física, actividade físico-motora. Como tal, ao longo do trabalho irão aparecer estas mesmas denominações pois, fazemos referência a vários investigadores, e cada um usa a que acha mais correcta. De qualquer maneira, todas estão relacionadas. Recentemente, para distinguir esta área das demais, foi atribuído à educação física no 1ºCEB, o termo Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM).

A educação física está contemplada no currículo do 1ºCEB, desde 1836, com a reforma de Passos Manuel: a obrigatoriedade desta disciplina aparece nas reformas do ensino primário em 1902 e no ensino secundário em 1905. A duração da disciplina varia ao longo dos tempos, dependendo da importância que os órgãos governamentais lhe confere e das condições indispensáveis à prática física que as escolas dispunham (Ferreira, 2004).

Apesar da sua importância ao nível social, a educação física tem apresentado, ao longo dos tempos, alguns avanços e recuos quanto à sua importância na educação, nomeadamente no 1ºCEB.

Uma das principais razões apontadas por alguns estudos efectuados neste âmbito (Magalhães et al., 2002; Malina, 2001), para a necessidade do educação física fazer parte do programa do 1ºCEB, prende-se ao facto de

existir um número elevado de alunos com obesidade nesta faixa etária (6-10), apresentando um elevado sedentarismo e maus hábitos alimentares. Defendem ainda, que quanto mais cedo o contacto com a actividade física (entre os 6 e 10 anos), mais cedo as crianças aprendem a exercitar-se de maneira saudável e mantêm estas boas práticas ao longo da sua vida. Entre os 6 e 10 anos, é o período onde o crescimento ocorre de forma mais lenta (em peso e altura), o que permite que aprenda a utilizar o seu corpo, factor este muito importante para as melhorias na coordenação e no controlo motor, pelo que a inexistência da prática e experimentação dos movimentos é susceptível de comprometer decisivamente a aquisição das informações motoras e perceptivas, necessárias à performance de habilidades inerentes às diferentes actividades (Gallahue e Ozmun, 1997).

Continua a constituir um argumento central a favor da presença da educação física e do desporto na lista de disciplinas escolares o facto de ser a única que visa preferencialmente a corporalidade (Bento et al., 2001). A prática de actividades físicas e recreativas associadas à educação física, implementadas nos primeiros momentos do processo educativo, contribuem assim, de forma significativa, para o processo de saúde do indivíduo, e para uma melhoria da sua aptidão física. Surge como “evidência científica que a actividade física é uma componente importante na adopção de um estilo de vida saudável, assim como preventiva de múltiplas doenças e morte prematura, com benefícios presentes na adolescência e durante o estado adulto” (Magalhães et al., 2002:48).

A educação para a saúde na escola, tem como um dos seus principais objectivos ajudar o aluno a adquirir toda uma série de hábitos de saúde. “uma participação adequada na actividade física durante a infância e a adolescência pode ser igualmente crítica na prevenção da obesidade e das doenças crónicas mais tarde na idade adulta” (Carreiro da Costa, 2010:98) e conseqüente criação de estilos de vida saudáveis, como refere o Artº 3º, secção I do Decreto-Lei de 26 de Fevereiro que, considera que a educação física deverá: “contribuir para a formação integral dos alunos na diversidade dos seus complementos bio-fisiológicos, sociais e axiológicos, através do

aperfeiçoamento das suas aptidões sensorio-motoras, da aquisição de uma saudável condição física e do desenvolvimento correlativo da personalidade nos planos emocional, cognitivo, estético, social e moral” (Batista e Fonseca, 2002:45)

A escola em geral, e a educação física em particular, podem comportar em si mecanismos importantes no sentido da manutenção/prevenção da saúde, ou seja, o fornecimento de uma informação suficiente dos efeitos e significados da saúde no exercício físico, o estabelecimento de hábitos saudáveis e a criação de um potencial para a realização de actividades físicas. São objectivos e conteúdos importantes da educação da saúde que podem ser corporizados na educação física (Anders, 1990; Kruse, 1990; Bento, 1991; cit. Mota 1992). A escola constitui assim, um pilar básico dentro da sociedade para este tipo de formação, sobretudo se os temas são tratados de uma forma interdisciplinar e a partir de diversas áreas do conhecimento.

Dinis (2002) afirma que a disciplina de educação física deve ser encarada como uma disciplina obrigatória no sistema educativo, pelo contributo que pode dar para o enriquecimento da qualidade de vida, estimulando um processo de socialização assente em valores morais e que incluem uma prática regular da actividade física numa perspectiva de saúde e bem-estar. Nesse sentido “à disciplina de Educação Física é reconhecido um papel privilegiado e insubstituível na realização desse objectivo superior, criação de hábitos de vida saudável, já que muitas crianças não terão, na sua vida, mais nenhuma experiência de actividade física organizada e regular além da proporcionada pelas aulas de Educação Física” (Matos e Graça, 1988 citado por Baptista e Fonseca, 2002:36).

Segundo Hardman e Marshall (2000), se a educação física pretende manter a presença curricular na escola e, assim, promover e acolher a actividade física como base para a participação do desporto, então talvez os interesses dos jovens sejam melhor servidos através de uma associação mais eficaz entre as escolas, alunos, pais comunidades e agentes de educação, desportos e saúde, com a partilha autêntica de responsabilidade.

No actual plano de organização curricular do ensino básico e do ensino secundário, a área da educação física é equivalente aos das outras áreas disciplinares. Isso não significa que as suas especialidades possam ser ignoradas ou, pelo contrário, justificar medidas de gestão que desvalorizem, na prática, esta área (Comédias, 2004). É de realçar a importância da educação física no contexto escolar, pois é uma disciplina que acompanha, paralelamente com o português e a matemática, o percurso escolar do aluno do 1º ao 12º ano de escolaridade.

No entanto, alguns investigadores defendem que em Portugal, a educação física no 1º ciclo, praticamente não existe, como relatam Dias e Nascimento (2003:4):

“Actualmente em Portugal, a educação física na escola primária é inexistente, privando a grande maioria das crianças de experiências motoras e a imprescindível orientação para a actividade física, em uma idade que é necessária para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, e sócio-cognitivas, consideradas variáveis coadjuvantes no desenvolvimento e desempenho escolares. sendo corroborados por vários estudos que afirmam que o efeito positivo ao nível de desenvolvimento destas aptidões quando da frequência semanal das aulas de educação física implementada sistematizada no currículo escolar a partir do 1º CEB.”

Face a estas hesitações, surgem outras dúvidas relativas também ao cumprimento do currículo: “ Na verdade é fundamental compreender porquê o currículo implementado nas aulas de Educação Física não corresponde na maioria das vezes ao currículo recomendado” (Carreiro da Costa, 2010:99).

Para completar esta ideia, alguns investigadores sustentam que os próprios professores não se mostram interessados nesta área desportiva,

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

Esta afirmação acaba por ser preocupante, pois a ser verdade, estes professores não estarão a executar o programa de expressão físico motora. O não cumprimento do mesmo, irá acarretar implicações no futuro das crianças, a curto prazo, ficarão mais sedentárias, a médio prazo ficarão com lacunas nos

conteúdos que deveriam terem sido abordados nesta área e a longo prazo, terão perdido quiçá a oportunidade de adquirir hábitos de vida mais saudáveis.

2.1.1. O Programa de EEFM no 1º Ciclo

Com o propósito de estimular o desenvolvimento físico da criança, bem como o desenvolvimento pessoal, através de experiências (actividades) que estão indicadas pelos seus efeitos desejáveis (objectivos), o Ministério da Educação tem disponível publicamente o programa de expressão e educação físico motora, para o 1ºCEB. Neste, podemos encontrar os princípios orientadores e os objectivos gerais para esta área.

Este programa divide-se em oito grandes blocos distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade;

- Bloco 1 - Perícia e Manipulação
- Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios
- Bloco 3 – Ginástica
- Bloco 4 – Jogos
- Bloco 5 – Patinagem
- Bloco 6 – Actividades Rítmicas e Expressivas
- Bloco 7 – Percursos na Natureza
- Bloco 8 – Natação

Bloco	Actividade	1º ano	2ºano	3ºano	4º ano
1	Perícia e Manipulação	•	•		
2	Deslocamentos e Equilíbrios	•	•		
3	Ginástica			•	•
4	Jogos	•	•	•	•
5	Patinagem			•	•
6	Actividades Rítmicas e Expressivas	•	•	•	•
7	Percursos na Natureza	•	•	•	•
8	Natação	•	•	•	•

Tabela 1 – Organigrama do Programa de EEFM no 1º ciclo

2.1.1.1. Objectivos Gerais do Programa

Objectivos comuns a todos os blocos:

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:
 - Resistência Geral;
 - Velocidade de Reacção simples e complexa de Execução de acções motoras básicas, e de Deslocamento;
 - Flexibilidade;
 - Controlo de postura;
 - Equilíbrio dinâmico em situações de “voo”, de aceleração e de apoio instável e ou limitado;
 - Controlo da orientação espacial;
 - Ritmo;
 - Agilidade.

2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas da turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.

3. Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade.

2.1.2. Metas de Aprendizagem do Programa de EEFM

Com o objectivo de garantir um ensino de melhor qualidade e melhores resultados nos diferentes níveis educativos, surge o projecto metas de aprendizagem¹ inserido na estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional. Definem-se assim para o 1ºCEB, três metas de aprendizagem na área de EEFM, clarificando os resultados da aplicação do programa de educação física. Com as metas de aprendizagem pretende-se reforçar o processo curricular e de avaliação, desenvolvidos na própria escola, apoiar o professor nas deliberações pedagógicas e o aluno na sua auto-avaliação e empenho no aperfeiçoamento pessoal.

As metas de aprendizagem são também indicadores fundamentais para que se possa monitorizar o sistema de EEFM escolar a nível local, regional e nacional onde estão necessariamente incluídos programas, projectos curriculares de escola e políticas educativas.” (Rocha, sd.)

Ano	4.º
Meta	O aluno cumpre as habilidades apresentadas para os Subdomínios; Jogos, Ginástica e um Subdomínio entre os restantes
Norma	- Jogos - Ginástica - 1 Subdomínio entre: Actividades Rítmicas Expressivas Patinagem Percurso na Natureza Natação

Tabela 2 – Domínio das Actividades Físicas – Metas de Aprendizagem (1.º ciclo) e Normas de aplicação.

¹ In Metas de Aprendizagem na Área de Educação Física do Ministério da Educação

2.2. Formação de Professores e o Ensino da EEFM

Durante muito tempo pensou-se que, quando terminada a formação profissional inicial, qualquer docente estaria plenamente pronto para trabalhar na sua área o resto da vida. As investigações em torno da formação profissional docente têm questionado a formação meramente técnica, indicando novos paradigmas de formação assentes na compreensão de que o processo formativo inicial por si só não assegura a efectiva preparação profissional do professor. “Nas instituições de formação os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação de conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real” (Alarcão, 1996:13). É uma utopia pensar-se que se aprende tudo na formação inicial, no entanto, na maior parte das vezes, só temos conhecimento do que faltou quando chegamos ao “terreno” e somos confrontados com o problema. “Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades” (Alarcão, 1996:13). Nesta perspectiva, o conceito de formação terá de ser articulado, por um lado com o conceito de reflexão, encarado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um saber-fazer pessoal, sólido, flexível e dinâmico, assente em três dimensões: o do saber (incluindo o saber-fazer), o do ser e o saber aprender, com o objectivo de preparar os professores para uma atitude de mudanças (Alarcão, 1995); e por outro lado, com o conceito de supervisão, cuja principal função é a de ajudar o professor a incidir sobre a sua prática pedagógica com vista à melhoria do seu ensino. “O elemento reflexão é hoje a tónica do discurso sobre as finalidades educativas, quer nos ocupemos delas a nível da formação de alunos, dos professores ou dos supervisores”(Alarcão, 1993:12). O professor deverá ser o principal crítico do seu trabalho, reflectir sobre a sua prática para assim a conseguir reformular. No entanto, não deverá reflectir sozinho, esta deverá ser uma construção reflexiva entre pares, trabalhando as práticas para ultrapassar as dificuldades pessoais.

Pretende-se assim, uma:

“(…)escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagens, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém. Da visão sobre si própria, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva, o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes a que só um pensamento estratégico concede uma visão de conjunto” (Alarcão e Tavares, 2003:137).

A formação deverá ser contínua, relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para a melhoria das práticas educativas e aperfeiçoamento do sistema educativo, dos vários intervenientes no processo. Canário (2001: 40) considera que: *“A prática profissional, no quadro da formação profissional inicial, ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores (ou supervisores)”*.

Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002), o docente passou a ser considerado formador que, para ser eficaz, e coerente, precisando, ele próprio, de ser formado continuamente. Neste sentido, Caetano (2004:30) considera que “os professores, enquanto indivíduos, se envolverão sempre em grupos diferentes ao longo do tempo, pelo que deverão estar preparados para essas mudanças de situação, desenvolvendo competências e atitudes de indagação e aprendizagem continuadas”. Como tal, torna-se cada vez mais necessário para um professor formar-se continuamente, para melhorar a sua prática em busca da perfeição ou simplesmente para acompanhar a própria mudança da sociedade e dos que nela vivem.

“Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (Flores e Pacheco, 1998:45).

Relativamente à formação, a posição defendida por vários autores (Alarcão e Tavares, 2003; Shon, 2000; Vieira, 1993) assenta no princípio de que a análise e supervisão das práticas constitui-se como um modelo formativo

importante para o desenvolvimento profissional dos professores, passível de se repercutir a nível de mudanças práticas escolares: “Acontece que a qualidade do ensino depende em grande medida da qualidade dos professores que o ministram; por outro lado, a qualidade dos professores depende em grande medida da qualidade de formação e preparação que receberam”. (Carreiro da Costa, 2010:100).

A procura de formação por parte do professor visa uma procura constante de conhecimento, um conhecimento mais virado para acções pessoais, um conhecimento feito de experiência (Pacheco e Flores, 1998). Interessa distinguir a diferença em conhecimento teórico e conhecimento prático. O primeiro é adquirido em contextos de formação tradicional, direccionado para o conhecimento científico e técnico sem a parte prática. O segundo assenta na prática, nas experiências do dia-a-dia bem como na reflexão das suas práticas (Caetano, 2004).

“O conhecimento pedagógico também pode obter-se pela investigação que o professor realiza, de forma autónoma ou em colaboração, numa perspectiva prática, tendo como objecto de estudo o questionamento e a problematização do que faz, de modo que possa compreender o fenómeno educativo nas suas mais variadas facetas e dimensões” (Pacheco e Flores, 1998:38).

O conhecimento profissional do professor não pode ser considerado limitado, na medida em que, depende de um contexto de acção, o qual será por sua vez sujeito a alterações e actualizações que se irão reflectir na prática. Este conhecimento é adquirido diariamente na prática do professor e é ele que deve reflectir no seu contexto de ensino aprendizagem, estando deste modo ligado a uma acção. Como consideram Pacheco e Flores (1998:38), “o conhecimento do professor provém significativamente da prática, que se aprende e treina, mas que não se ensina”. Surge então uma nova formação, mais orientada para a vida do dia a dia, “a formação de profissionais, e neste caso, a formação de professores, tem vindo a apresentar, ao longo do tempo, uma evolução significativa, numa contínua aproximação às percepções da realidade social” (Gonçalves, 2010:46).

No que diz respeito à formação inicial da educação física, estamos a falar de dotar, de fornecer ao futuro professor, linhas condutoras sobre algumas

competências muito específicas que terão de ser desenvolvidas pelos professores nesta área e neste ciclo.

“A formação inicial do docente de educação física no ensino básico, na nossa perspectiva, deve incluir a aquisição de conhecimentos científicos e culturais de base à gestão da educação física no 1º e 2º ciclos do ensino básico, a aquisição de conhecimentos profissionais e o desenvolvimento de competências de ensino, numa perspectiva de estímulo da autonomia crítico-reflexiva” (Figueiredo, 1993:156).

Como já foi referido na formação inicial do professor do 1º ciclo deve compreender para além dos conhecimentos científicos na área da educação física, a aquisição de conhecimentos profissionais e desenvolvimento de competências de ensino.

“Assim, o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise de modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e /ou promovem” (Flores.; Pacheco, 1998:46).

Existem investigadores que defendem que a especificidade desta área curricular, e o facto de se tratar de monodocência, leva a que alguns docentes se sintam pouco à vontade para abordar a educação física nas suas aulas e que esta seja preterida em função de outras “mais importantes”.

“Este profissional da educação deve procurar o aperfeiçoamento constante em todas as disciplinas que compõe a sua formação e, dentre as disciplinas está a educação física, que em algumas vezes é deixada de lado, pois vários professores não demonstram interesse e afinidade pelas actividades físicas a serem realizadas, em sala de aula ou no pátio da escola” (Silva; Krug, 2008:1-2).

Outros investigadores, como Carreiro da Costa (2010), consideram que a qualidade do ensino depende directamente dos professores que a proporcionam, e a qualidade dos professores depende manifestamente da qualidade da formação e preparação que receberam. Nesse sentido, consideramos que se existem algumas dificuldades na leccionação da educação física, estarão, em parte relacionadas com a formação inicial que esses mesmos professores usufruíram. Relativamente a esta temática o mesmo autor considera que é necessário:

“Reestruturar a formação inicial e contínua em educação física é uma etapa importante que é urgente superar se desejamos melhorar a qualidade do ensino da educação física nas escolas e que os professores se auto-percepcionem capazes de cumprir os objectivos associados à promoção de um estilo de vida activo e saudável”(2010,100).

Efectivamente, é preciso reflectir sobre a formação inicial do professor do 1ºCEB, e essa reflexão deve partir das instituições de formação, dos centros de formação, dos responsáveis pela formação eles próprios formar para a reflexão, para análise, para o equacionar de cenários de intervenção, para as múltiplas respostas para diversas situações e problemas (Neves, 2001). Como consequência da não leccionação de expressão e educação físico motora, por parte de alguns professores, já se começa a ouvir, por parte de professores do ciclo acima, 2º ciclo, o descontentamento face à falta de requisitos básicos nesta área: “um dos problemas fundamentais que têm sido sentidos pelos professores de educação física dos agora denominados 2º e 3º ciclos do ensino básico, diz respeito aos pré requisitos motores com que os alunos chegam a estes níveis de ensino”(Figueiredo,1993:157).

Por outro lado, considera-se que ao longo da vida das crianças, existem períodos considerados analíticos onde se deve desenvolver nas crianças determinadas estruturas motoras e ao mesmo tempo satisfazer eficazmente as necessidades motoras nos períodos relativos ao ensino pré-escolar e ao 1ºCEB (Ibiem). Com base nesta necessidade, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo², pressupõe, com a intervenção daquele docente único, a coadjuvação em área especializadas como a educação física.

Em síntese, e segundo Neves (2001:2):

“A área de educação física na escola do 1º ciclo será sempre aquilo que os seus profissionais quiserem e/ou puderem realizar em benefício dos seus alunos, pelo que o efeito de formação sobre as práticas tem de ser perspectivado a partir dos contextos da acção de cada professor. A atitude profissional, a análise e reflexão sobre os contextos educativos, a construção de uma identidade profissional que enriqueça um percurso pessoal também passa pela intervenção na área de educação física”.

² Alínea a do nº1 do artigo 8º da Lei 46/86 de 14 de Outubro.

2.3. Contributos da Supervisão Pedagógica

No acompanhamento da formação de professores deve surgir a figura do supervisor, que actua junto do corpo docente das instituições de ensino, coordenando as práticas pedagógicas, bem como acompanhando o desenvolvimento do currículo, exercendo as funções de assessoria, acompanhamento, orientação, avaliação e controlo dos processos educacionais implementados nos diferentes níveis de ensino. Para Rangel (2001) o supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem como objectivo principal do seu trabalho qualificado pela coordenação – organização em comum das actividades didácticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades colectivas de estudo. Alarcão e Tavares (2003) consideram que a supervisão é o processo pelo qual um professor com mais experiência norteia outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Por outro lado, para Vieira et al (2006), a supervisão tal como o nome indica pressupõe uma “super Visão”, um olhar diferente, a visão do sentido, por outras palavras, a direcção que se deve conceder às práticas educativas: a transformação pessoal e social.

“A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver além dele uma visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” [Mintzberg, 1995 citado por Alarcão e Tavares (2006:45)].

O objectivo da supervisão, segundo Alarcão e Tavares (2003:144) visa “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes”.

O supervisor pedagógico pertence ao corpo de docentes e o seu trabalho é muito específico e agregado à coordenação, das actividades didácticas e curriculares, bem como à promoção e estímulo de oportunidades colectivas de estudo. Progride assim de modo interdisciplinar, Rangel (2001).

“A supervisão pedagógica joga-se na interacção entre a acção e o pensamento, tenta dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos, para além de compreender a relação professor cooperante – supervisor - supervisando que permita a sua (trans)acção didáctica” (Gonçalves, 2010:53).

A sua actuação tanto deve decorrer junto de novos professores, como de professores vinculados e/ou da formação contínua, passando também por responsáveis pela gestão, como um colectivo. Não só na sua formação inicial mas também inserida no modelo de avaliação do professorar, o que para alguns investigadores corresponde a:

“...uma falha do nosso sistema educativo: a integração do processo de supervisão como um dispositivo de trabalho regular nas escolas (e não exclusivamente da formação inicial), tal como perspectiva o modelo de avaliação do desempenho de docente” (Herdeiro e Silva, 2008:14).

A supervisão como modelo de formação ao longo da vida é considerada fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Este modelo não standard de supervisão, propõe um perfil de professor reflexivo, que como supervisor, dinamize potenciando o desenvolvimento das instituições escolares, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos, considerando as novas exigências da escola e da sociedade:

“Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige --o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza --o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa --se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justifica a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão.” (Alarcão, 1995: 5).

A supervisão vem da prática e não só do conhecimento científico. A prática aparece como desenvolvimento profissional e serve para melhorarmos a qualidade de transmissão que recebemos dos alunos. Este processo supervisivo, pressupõe uma colaboração entre professores e supervisores, num esforço conjunto de compreender situações complexas de ensino e de procura de estratégias conducentes à melhoria do mesmo. A supervisão implica saber “fazer a ponte” entre a teoria e a prática, reflectindo, avaliando,

diagnosticando e formando. “a supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003:16). A supervisão é encarada numa forma construtivista, ligada às aprendizagens e melhoria das práticas pedagógicas, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, do desempenho profissional e da promoção de um clima auto-regulatório nas escolas. A análise e reflexão crítica sobre as práticas profissionais que decorrem de um processo deste tipo conduzem presumivelmente a uma mudança a nível da formação de professores, contribuindo para a criação de novas formas de actuação. O professor começa a seguir por um novo caminho, o da auto reflexão capaz de o conduzir a um perfil profissional de sucesso, como refere Gonçalves (2010:51):

“as novas tendências que dão relevância às dimensões auto-reflexivas e auto-formativas nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional influenciaram o modo como a supervisão era entendida e conferiram uma nova interpretação, valorizando a possibilidade de os profissionais investigarem a sua própria prática e de contribuírem, através de procedimentos de auto-questionamento e de auto avaliação, para a melhoria da qualidade dos processo de ensino e dos consequentes efeitos sociais”.

A escola deve ser um local produtor de cultura, onde a supervisão representa uma mais-valia. Consequentemente, o professor de hoje tem de estar preparado para saber lidar com o imprevisível, apoiando-se assim na reflexão, para poder responder aos desafios da profissão. Pois, “... é o futuro que me diz o que eu devo fazer no presente”. (Silveira, 2008). A supervisão inicialmente estava relacionada directamente com o professor e a sua interacção na sala de aula, nos dias de hoje tornou-se mais abrangente, para Alarcão (cit. por Oliveira-Formosinho (2002:231):

“A actual conjuntura sociopolítica em que a escola se insere implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e institucional e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade de formação que lhe está inerente, em relação não só ao professor, mas aos professores na interacção que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções, bem como às repercussões deste processo de formação dos alunos e no desenvolvimento da organização”.

Apesar de a supervisão em Portugal, estar mais virada para o professor e para a sua interacção pedagógica, não é ou não deverá ser, um trabalho solitário ou individualista, pelo contrário a partilha de práticas e saberes com os

pares, reflecte um maior conhecimento profissional. Nesse sentido, Rangel (2001) considera que:

“a supervisão da escola reflexiva aparece caracterizada numa dimensão abrangente, que se centra na totalidade da escola e em saberes reconfigurados com base na interacção dos saberes adquiridos e constituídos com saberes emergentes, resultantes da análise dos problemas e da procura de soluções, num espírito de pesquisa em que os autores individuais se integram no colectivo, empenhado na melhoria da qualidade num atitude de investigação-ação de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem e o desenvolvimento profissional em situação de trabalho”(2001:50)

Nesse sentido, pretende-se que os professores ao trabalharem em regime colaborativo, consigam aprender uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, tendo o supervisor como seu orientador, “ a atual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão coletiva e se pense a supervisão, e a melhoria de qualidade que lhe está inerente, por referência não só ao professor, mas aos professores em interação uns com os outros no exercício de suas funções” (Rangel, 2001:34).

O professor tem de ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, pois é o conhecimento prático de cada um a experiência de cada um. Não se pode simplificar a profissão, porque passamos de uma escola simples para uma escola complexa, com alunos complexos, e de ter que lutar contra a imprevisibilidade à qual o professor não estava preparado. Teremos que reflectir e reconhecer que precisamos de construir uma formação baseada no conhecimento. Devemos assim, fazer uma construção reflexiva conjunta entre pares, trabalhando as práticas para ultrapassar as dificuldades pessoais, com o auxílio do supervisor.

Existem vários estudos, de diferentes investigadores, sobre diferentes práticas de fazer supervisão, cada um com abordagens ou cenários discrepantes. Neste sentido Alarcão e Tavares (2010) dividiram práticas de supervisão em nove cenários: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico e i) o cenário dialógico.

Relativamente a estes cenários, Alarcão e Tavares (2010:17) consideram que são:

“...mais virtuais do que reais, subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação, como: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação”.

Já Rangel (2001) defende a existência de seis abordagens da supervisão, nomeadamente: a) a abordagem artesanal; b) a abordagem comportamentalista; c) a abordagem clínica; d) a abordagem reflexiva; e) a abordagem ecológica e f) a abordagem dialógica. O mesmo investigador considera que estas abordagens derivam de diferentes conceitos sustentados por formadores e investigadores, relativamente a uma série de questões, a saber:

“A relação entre teoria e prática, investigação e ação, investigação e formação, noção de conhecimento como saber constituído ou saber a construir, formação como transmissão de saberes ou construção pessoal de saberes, caracterização das dimensões do conhecimento profissional, definição de conteúdos a priori ou conteúdos derivados das necessidades de formação dos professores em ação, aplicação do saber numa perspectiva de racionalidade técnica ou capitalização do saber experimental numa perspectiva de racionalidade praxica, papéis do professor e do formador de professores, noções de educação e formação de professores, valorização da autoformação ou da formação em colaboração, assunção da escola como centro de formação ou mera estação telecomandada de serviço à formação, noção de escola como instituição executora de políticas exógenas ou como organização aprendente com projecto próprio” (2001:16-17).

Existe assim uma diversidade de modelos de supervisão, e cabe ao professor/supervisor optar pela mais correcta do seu contexto escolar, não esquecendo, por sua vez, que o grande objectivo da supervisão, segundo Alarcão e Tavares (2003:155) é intervir “como o facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores em formação inicial e contínua, individual e em grupo, mantendo como objectivo último a repercussão que tal processo deverá ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos”.

3. Metodologia de Investigação

Este capítulo abordará os aspectos metodológicos deste estudo.

Será abordada uma descrição do estudo, bem como a opção metodológica que optámos, a caracterização dos participantes e faseamento da investigação. Para finalizar este capítulo, serão descritos os instrumentos para utilizados para a recolha de dados.

3.1. Opção Metodológica

Ao fazer um trabalho de investigação, o investigador define quais os métodos e as técnicas escolhidos, orientados para um ou mais objectivos a que se propõe. A metodologia de investigação é fundamental em qualquer trabalho de investigação e tem que suportar devidamente o trabalho. Normalmente o investigador opta por um de dois métodos principais: quantitativos ou qualitativos. Estes métodos encontram-se ligados a paradigmas tendo cada um, características muito próprias.

“A distinção entre paradigmas diz respeito à produção de conhecimento e ao processo de investigação e pressupões existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método.” (Carmo e Ferreira, 1998: 175).

Assim sendo, e depois de consultadas diversas obras de referência, consideramos que o estudo se enquadra no quadro da descriptive research (Knupfer e McLellan, 1994), família metodológica que engloba uma diversidade de métodos e técnicas para a recolha de dados como sejam a observação, o inquérito (por questionário ou por entrevista) e/ou a análise documental. De facto, o denominador comum a estes estudos é o facto de o investigador estar preocupado em recolher informação detalhada sobre um fenómeno complexo, que é estudado no seu ambiente natural e sem manipulação de variáveis (cf. Coutinho, 2005:197). Para Knupfer e McLellan, a investigação descritiva desempenha um papel importante na investigação educativa uma vez que, e passamos a citar:

“The types of questions generated in educational research, particularly with respect to the constructivist paradigm and social implications, require descriptions that help to explain the data and direct emergent prescriptions for educational events” (1994:1196).

A investigação qualitativa é descritiva e como tal, a descrição deve ser rigorosa e derivar directamente dos dados obtidos. No que concerne à investigação descritiva, Carmo e Ferreira (1998:213) consideram que:

“Esta área de trabalho implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito. Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação de situação real”.

Atendendo aos objectivos da nossa pesquisa, a opção metodológica que aqui assumimos possui características de ambos os paradigmas, constituindo-se como um estudo de caso, um dos modos de investigação possíveis no domínio das estratégias qualitativas e apesar de se utilizar métodos quantitativos para a caracterização estatística de uma determinada população (docentes), esta é uma investigação com predomínio do método qualitativo. O facto de se ter usado, não só uma abordagem quantitativa mas também qualitativa, pressupõe a procura de resultados mais fiáveis. Reichart e Cook (1986) indicam vantagens de combinar métodos, nomeadamente quando se trata de trabalhos de investigação com propósitos múltiplos, pois o facto de se utilizarem métodos diferentes pode permitir uma maior compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos. O principal objectivo de um estudo de caso é a explicação de fenómenos, encontrar respostas para as questões previamente coordenadas e dentro do seu próprio contexto.

Yin (citado por Carmo e Ferreira, 1998: 216) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual, são utilizadas muitas fontes de dados”.

No que diz respeito à nossa investigação procedemos a:

- Análise documental.
- Análise do Projecto Educativo TEIP2 do Agrupamento em questão.
- Análise do Programa de Expressão e Educação Físico Motora do 1º ciclo.
- Construção de um guião de entrevista semi-estruturado direccionado às Coordenadoras das escolas do 1ºCEB do Agrupamento.
- Construção de um questionário direccionado aos professores do 1ºCEB.
- Análise dos resultados dos questionários.
- Análise de conteúdo das entrevistas.

3.2. Caracterização da Amostra

O estudo decorreu, durante o ano lectivo 2010/2011, num agrupamento de escolas, localizado no norte de Portugal, na periferia da cidade do Porto, na confluência dos concelhos do Porto e de Gondomar.

Este agrupamento é formado por seis Jardins de Infância, cinco Escolas do Primeiro Ciclo e uma Escola do Ensino Básico e Secundário (sede do Agrupamento), constituindo um dos maiores agrupamentos de escolas da cidade do Porto.

Relativamente à comunidade escolar, nomeadamente em relação aos alunos matriculados neste agrupamento, estes encontram-se distribuídos da seguinte maneira: Pré-escolar – 230; 1º Ciclo do Ensino Básico - 712; 2º Ciclo do Ensino Básico - 361; 3º Ciclo Ensino Básico - 385; Profissionais - 125; Cursos de Educação e Formação - 107. Apresentando uma população escolar global de 2125 alunos.

A grande proximidade do agrupamento com bairros sociais, pressupõe “um factor de marginalização urbana e de exclusão social, dificultado a construção de projectos de vida. Estas exclusões, indissociáveis, influenciam a

estigmatização das escolas do Agrupamento e dos seus contextos de inserção.”³

A comprovação da auto e hetero segregação pode ainda ser atestada pelo facto de grande parte da população considerar que os residentes em bairros camarários são postos de lado pelas outras pessoas. Neste sentido, são alvo de práticas discriminatórias, segregativas e de marginalização por parte da sociedade envolvente.

Actualmente, até dentro do próprio bairro se sente essa discriminação, graças ao elevado número de pessoas de etnia cigana que passaram a habitar neste bairro. Raras são as famílias que têm menos de três filhos. A residência nestes espaços é encarada como uma fatalidade ou espécie de destino que não pode ser interrompido. Aqueles que manifestem desejo e vontade de mudar de vida, não o conseguem, dados os constrangimentos sociais e estruturais que limitam a acção do indivíduo. Neste quadro de vida, não se antevêm perspectivas de mudança, nomeadamente de promoção e ascensão social. Verifica-se que uma grande parte da população vive em condições económica e socialmente desfavorecidas.

Os níveis de iliteracia são elevados entre pais / encarregados de educação, com habilitações literárias ínfimas, apresentando assim, baixas expectativas em relação à escola e conseqüente desinteresse pelo processo de ensino / aprendizagem dos seus educados.

Todas estas contrariedades pressupõem a presença de comportamentos desajustados e de absentismo, dos alunos, face à escola.

“Os realojamentos compulsivos, com tudo o que representam na falta de resiliência por parte das populações, aliados ao carácter obrigatório da frequência escolar - condição para o recebimento do Rendimento Social de Inserção - têm potenciado problemas acrescidos para o Agrupamento, nomeadamente, no que diz respeito ao insucesso, absentismo e abandono.”⁴

O Agrupamento X foi considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano lectivo de 1996/1997 até ao ano de 2001/2002 e voltou a ser novamente ser integrado no TEIP 2 a partir de 2007. O facto de estar inserido num contexto sócio - económico baixo, de ter um elevado

³ In Projecto Educativo TEIP2 do Agrupamento em causa.

⁴ In Projecto Educativo TEIP2 :6

número de alunos, de falta de técnicos, para fazer face às dificuldades de integração e acompanhamento familiar, leva a uma coabitação deficitária na escola.

O Projecto Educativo TEIP2 aparece como um documento - guia das actividades a desenvolver no sentido de se atingir as metas traçadas, alterando práticas, numa perspectiva de promover o sucesso escolar dos alunos. Tem como missão:

- Qualificar os indivíduos, promovendo o sucesso educativo e a equidade social;
- Contribuir para o desenvolvimento comunitário.

Este projecto, pretende provocar mudanças, intervindo em cinco grandes eixos: insucesso, abandono / absentismo, violência / indisciplina. Seguem-se os objectivos para cada um dos eixos.

Insucesso

- Elevar os níveis de conclusão da escolaridade obrigatória;
- Aproximar os resultados da avaliação interna e da avaliação externa à média nacional;
- Desenvolver qualificações pedagógicas/académicas;
- Incluir, cultural e pedagogicamente, alunos de etnia cigana e/ou outras;
- Fomentar a articulação entre os órgãos e estruturas de gestão e coordenação pedagógica, restante corpo docente e técnicos (trabalho colaborativo bilateral responsável);
- Responsabilizar os EE pelo acompanhamento efectivo dos educandos;

- Fazer com que a comunidade escolar possa intuir a escola enquanto organização institucional pertencente a um TEIP (suas implicações e obrigações numa lógica sistémica).

Abandono/Absentismo

- Diminuir a taxa de abandono escolar em todos os níveis de escolaridade;
- Diminuir os níveis de absentismo escolar em todos os níveis de escolaridade.
- Responsabilizar os EE pelo cumprimento do dever de pontualidade/assiduidade dos educandos.

Violência/Indisciplina

- Desenvolver competências socialmente relevantes;
- Criar canais de comunicação eficazes entre a comunidade escolar;
- Criar espaços físicos para a promoção de actividades lúdicas;
- Encontrar soluções para resolver a sobrelotação dos estabelecimentos do 1º ciclo/JI;
- Criar mecanismos que favoreçam a gestão dos recursos humanos, tendo em conta a dimensão do Agrupamento;
- Incentivar a participação dos pais e dos encarregados de educação no sentido de reconhecerem as escolas do Agrupamento como um espaço de pertença e de socialização dos seus educandos.

Em síntese, com o Projecto Teip, pretende-se combater problemas concorrentes e decorrentes do insucesso escolar e sócio-educativo em contextos socioeconomicamente desfavorecidos e academicamente descapitalizado⁵.

3.3. Participantes e Faseamento da Investigação

Esta investigação foi realizada junto de professores do 1ºCEB do agrupamento de escolas visado, a quarenta e quatro docentes (trinta e cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino) e respectivas coordenadoras de estabelecimento das escolas do 1ºCEB do Agrupamento (cinco). Em relação ao grupo das coordenadoras, são todas do sexo feminino, com uma larga experiência profissional. Uma das coordenadoras possui licenciatura no Ensino Básico 1º Ciclo, as restantes possuem como formação de base o Magistério Primário, destas duas têm o Complemento de Formação e uma fez CESE em Educação e Comunicação.

A amostra foi seleccionada por conveniência, visto que a investigadora lecciona neste agrupamento de escolas e, mais ainda, sabendo que no referido agrupamento há um respeito e cumprimento do programa curricular na íntegra para o 1º ciclo⁶. Foi elaborado um cronograma para uma melhor visualização das diferentes fases do projecto, apresentado de seguida:

⁵ In Projecto Educativo TEIP2 :38-39.

⁶ Uma grande parte de agrupamentos de escola, contrata um professor da especialidade para a leccionação da EEFM.

Actividades	Setembro Dezembro 2010	Fevereiro 2011	Março 2011	Abril 2011	Maió 2011	Junho 2011	Julho 2011	Agosto 2011	Setembro 2011
Consciencialização da problemática									
Definição da temática investigativa									
Pesquisa bibliográfica da temática									
Elaboração do esquema organizador da investigação									
Análise documental									
Elaboração dos métodos de recolha de dados (questionários e guião de entrevistas)									
Aplicação dos métodos de recolha de dados									
Tratamento da informação									
Redacção do projecto									

Tabela 3 – Faseamento da Investigação

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

No caso concreto desta investigação, optou-se por combinar duas metodologias complementares, nomeadamente a recolha de dados quantitativos (inquérito por questionário) e qualitativos (entrevistas semi-estruturadas. Para Carmo e Ferreira, (1998:137-147), o questionário é um instrumento com vantagens de “padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação”, devido à possibilidade de se puder recolher opiniões junto de uma população mais alargada. Foram assim replicados quarenta e quatro

questionários, junto de professores do 1ºciclo das escolas do agrupamento, durante o ano lectivo de 2010/2011, concretamente no mês de Maio de 2011.

Foram realizadas cinco entrevistas a coordenadoras de 1º ciclo do agrupamento em questão, organizadas segundo um guião construído com base nas questões e objectivos da investigação. Optei, assim, pela entrevista semi-estruturada ou semidirectiva (Quivy e Campenhoudt, 1992) no sentido em que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”(idem:192). As entrevistas tiveram lugar nos meses de Junho e Julho de 2011.

4. Apresentação e Análise de Resultados

Este capítulo dá conta da apresentação e análise dos resultados obtidos pela recolha de dados - do tipo quantitativo (inquérito por questionário) e do tipo qualitativo (Entrevistas semi-estruturada).

4.1. Questionários aos Professores do 1º Ciclo

O objectivo de um inquérito por questionário “é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (Bell,1997:25-26). Neste caso, pretendíamos aferir junto dos professores do 1ºCEB: se a área curricular de EEFM é, efectivamente, leccionada neste nível de ensino; as perspectivas dos docentes quanto à relação entre a área de EEFM e as restantes e de consideram a formação disponibilizada para esta área suficiente. “Na maior parte dos casos, um inquérito propõe-se obter informação a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo”. (Idem) Como tal, este questionário foi apresentado a quarenta e quatro docentes do 1ºciclo do agrupamento.

De seguida serão apresentados os resultados dos questionários em gráficos e feita a sua análise.

Em relação à amostra da investigação, esta correspondeu, já mencionado anteriormente a 44 professores, sendo 20% do sexo masculino e 80% do sexo feminino (gráfico 1).

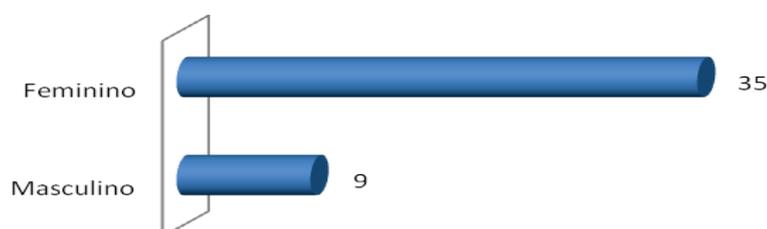


Gráfico 1 – Sexo

Relativamente às idades, verificamos que 27% pertenciam ao grupo etário 20 -29 anos, 59% 30 – 39 anos grande parte dos inquiridos, 2% 40 – 49 anos, 5% 50 – 59 anos e 0% maior ou igual a 60 anos (gráfico 2).

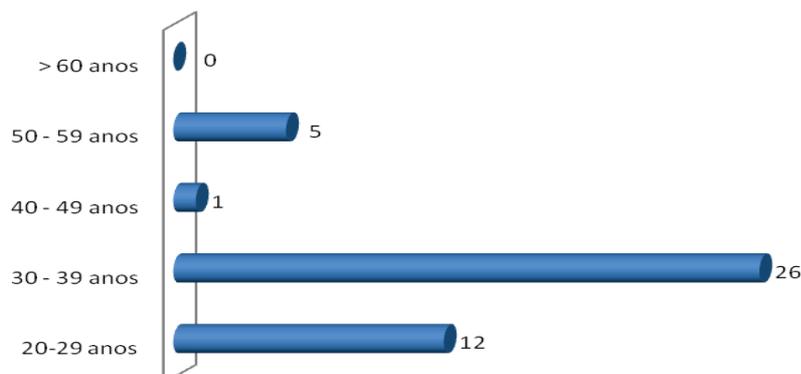


Gráfico 2 – Grupo Etário

Em relação às habilitações académicas, podemos visualizar que 0% tem bacharelato, a maior parte dos inquiridos tem licenciatura 75%, 20% tem mestrado e nenhum dos inquiridos possui um doutoramento 0% (gráfico 3).

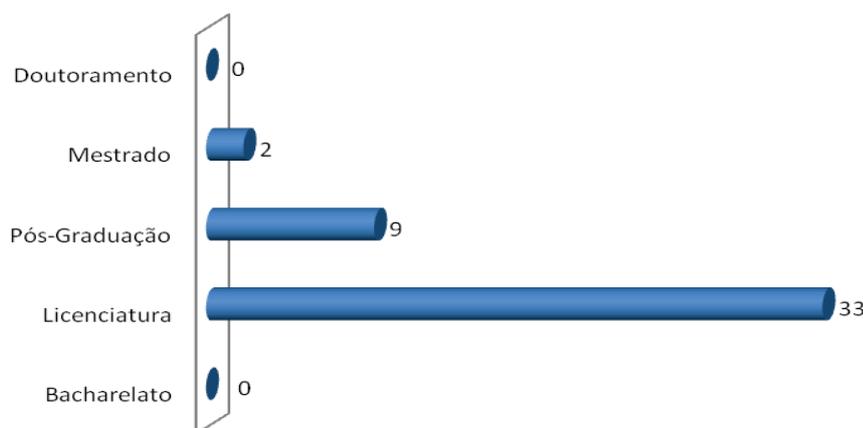


Gráfico 3 – Habilitações Académicas

No que diz respeito às áreas do currículo mais privilegiadas, três áreas destacam-se das demais, matemática com 91%, língua portuguesa com 84% e estudo do meio com 61%. As restantes correspondem às expressões com os seguintes resultados expressão plástica com 27%, expressão físico motora 20%, expressão musical 14% e expressão dramática 11% (gráfico 4).

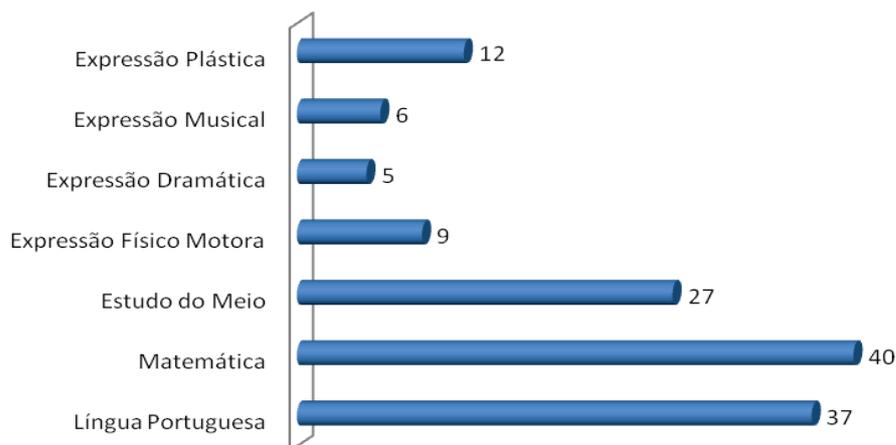


Gráfico 4 – Áreas do currículo mais privilegiadas

No que concerne à área do currículo onde os docentes se sentem menos à vontade, podemos visualizar que as mais escolhidas correspondem às áreas de expressões, nomeadamente, a expressão musical 57%, seguindo-se a expressão físico motora 34 %, a expressão dramática 16%, a língua portuguesa 7% e a expressão plástica com 5%. As áreas de matemática e estudo do meio não foram seleccionadas pelos inquiridos (gráfico 5).

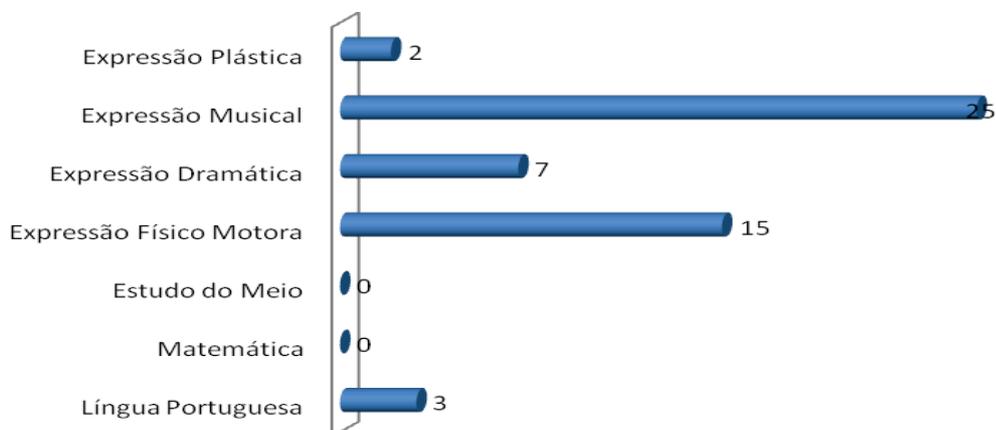


Gráfico 5 – Áreas do currículo menos privilegiadas.

Os gráficos seguintes correspondem à percepção da área curricular de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM), assim, e no que diz respeito à contribuição para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, podemos verificar que 68% dos inquiridos concorda completamente com esta afirmação, 18% apenas concorda, 11% concorda bastante, 2% concorda parcialmente e nenhum dos docentes refuta a afirmação (gráfico 6).

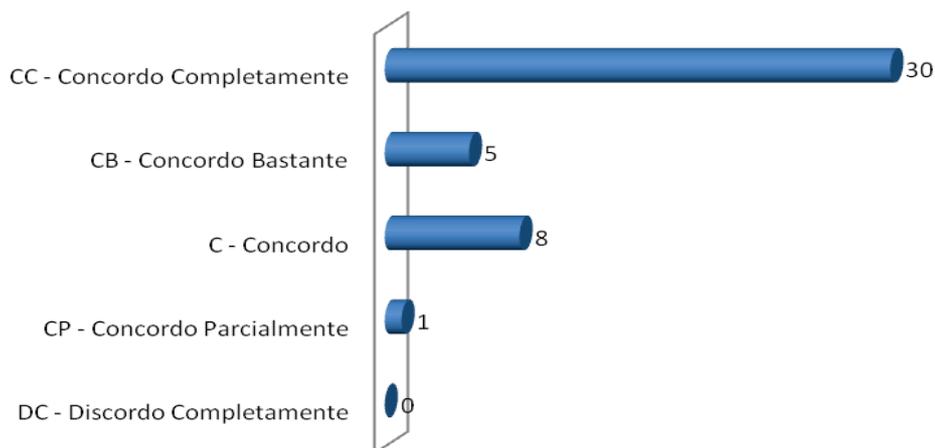


Gráfico 6 – Contribuição da EEFM para o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

No que respeita à questão, até que ponto a EEFM favorece o rendimento global dos alunos, 39% concorda, 36% concorda bastante, 20% concorda completamente e 5% concorda parcialmente. Nenhum dos inquiridos discorda completamente da afirmação (gráfico 7).

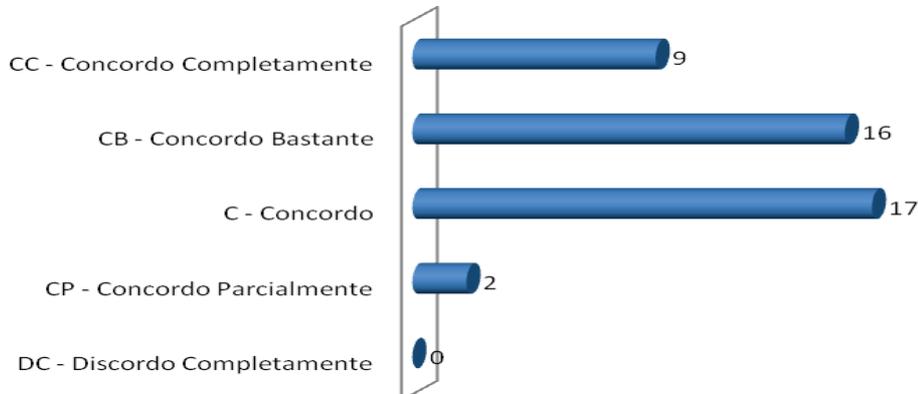


Gráfico 7 – A EEFM favorece o rendimento escolar dos alunos.

Relativamente à questão, se a EEFM promove o conhecimento das vantagens da educação física e a adopção de um estilo de vida saudável, cerca de metade dos inquiridos (50%) concorda completamente, 32% concorda bastante, 16% concorda, 1% concorda parcialmente e nenhum dos docentes discorda da afirmação (gráfico 8).

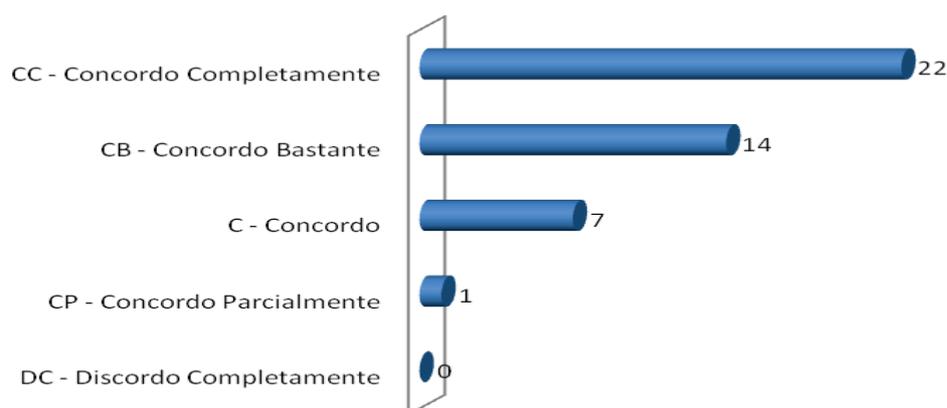


Gráfico 8 – A EEFM promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e a adoção de um estilo de vida saudável

Na afirmação se o fundamental da EEFM nesta fase de desenvolvimento é desencadear um processo que vise o domínio das competências básicas que preparem e garantam as aprendizagens futuras, visualizamos que 36% concorda bastante, 34 % apenas concorda, 25% concorda completamente, por fim, as opções, concorda parcialmente e discorda completamente, ambas com 2% (gráfico 9).

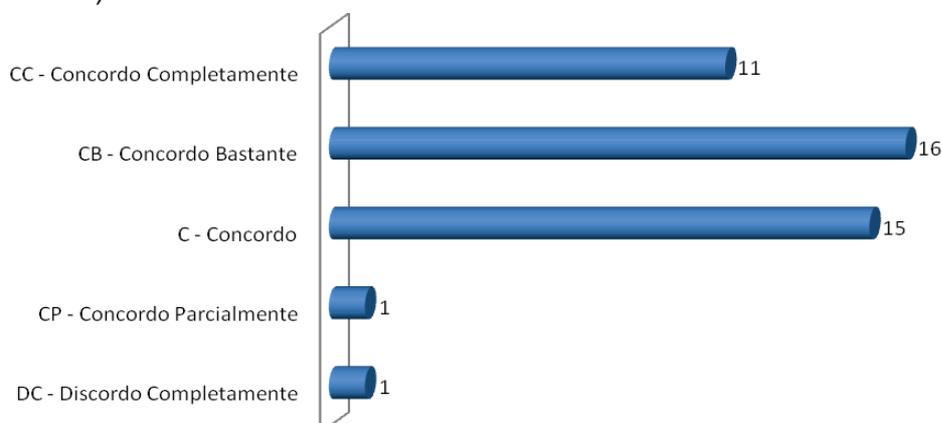


Gráfico 9 – Fundamentos da EEFM

A afirmação seguinte pretendia saber se a EEFM favorecia a construção, pelo aluno, de uma imagem positiva da escola, em resposta mais de metade dos inquiridos (cerca de 57%) concorda bastante, 20 % concorda completamente, 16 % concorda, 5 % concorda parcialmente e 2 % discorda completamente (gráfico 10).

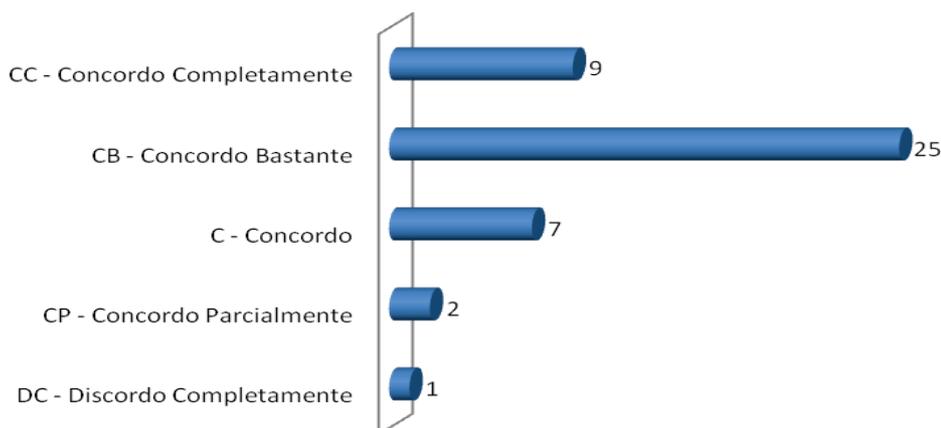


Gráfico 10 – A EEFM favorece a construção de uma imagem positiva da escola

Na afirmação se a EEFM é pura perda de tempo no contexto escolar, a grande maioria dos inquiridos discorda completamente 89%, 7% concorda parcialmente, 5 % concorda, nenhum dos docentes seleccionou as opções: concordo bastante e concordo completamente (gráfico11).

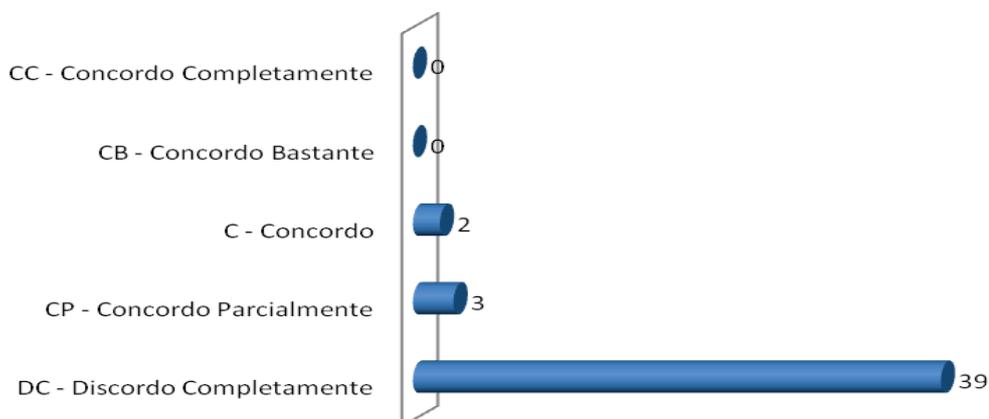


Gráfico 11 – A EEFM é pura perda de tempo no contexto curricular

Relativamente à questão se a substituição dos professores do 1º ciclo do ensino básico, por “especialistas de EEFM”, teria como consequência o descomprometimento inevitável, dos mesmos em relação a esta área curricular, cerca de 45% dos inquiridos respondeu que concorda, 18% concorda parcialmente, 16% concorda bastante, 11% discorda completamente e 9% concorda completamente (gráfico 12).

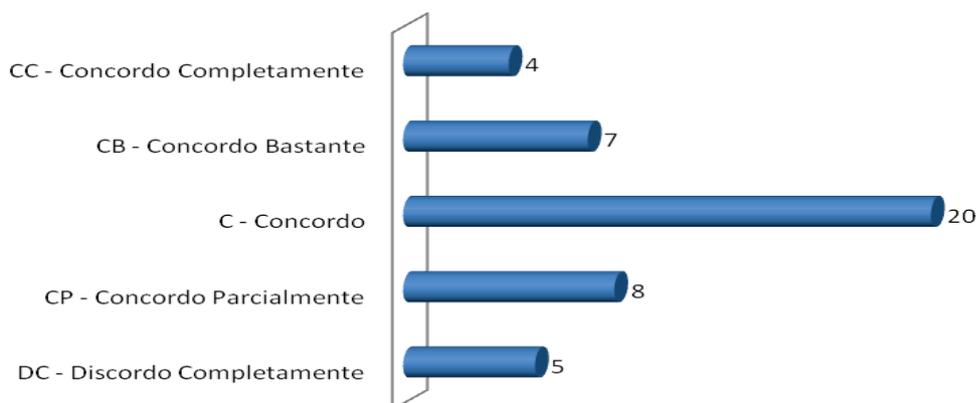


Gráfico 12 – Consequência da substituição de professores

No que diz respeito ao programa de EEFM estar inadequado à realidade das nossas escolas, 45% concorda com a afirmação, 32% concorda parcialmente, 11% discorda completamente, 7% concorda completamente e 5% concorda bastante (gráfico 13).

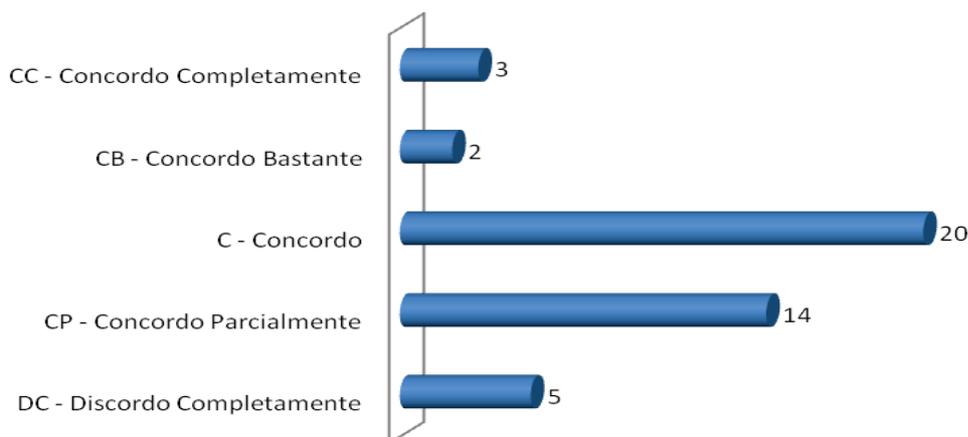


Gráfico 13 – O programa de EEFM encontra-se inadequado à realidade das escolas

No que concerne ao reconhecimento e aplicação da EEFM, surge a questão se os inquiridos leccionam, efectivamente, esta área, embora as respostas se apresentem equilibradas, mais de metade (52%) não lecciona a área de expressão físico motora, apesar desta, fazer parte do currículo. Os restantes 48% leccionam a área (gráfico 14).

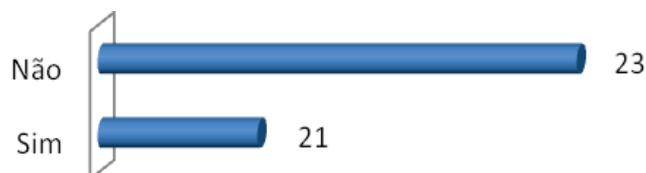


Gráfico 14 – Leccionação da área de EEFM

Para tentar perceber as refutações da questão anterior, foi solicitado aos docentes inquirido as razões para a não leccionação da EEFM, uma grande parte assinalou a opção “Outra” 64%, seguida da opção “falta de formação” 27%, da “falta de condições” (ao nível de equipamento e materiais) 7% e por último a “necessidade de acompanhamento” 2%. Curiosamente, os docentes que seleccionaram a opção “Outra”, apesar da janela aberta para especificarem qual seria, não o fizeram (gráfico 15).

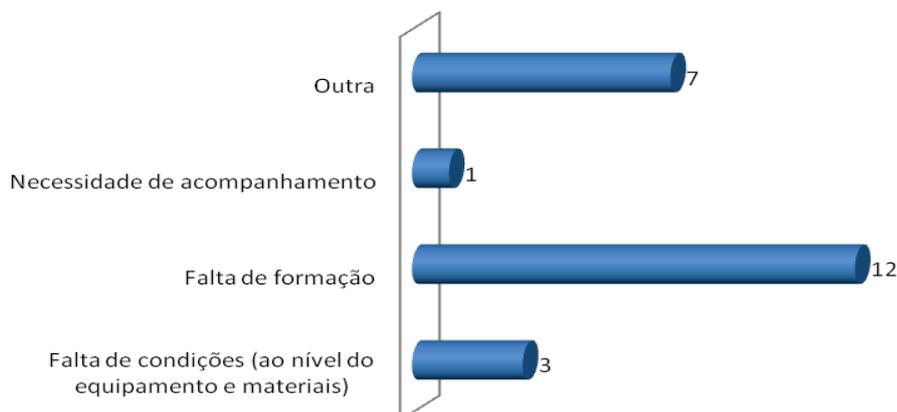


Gráfico 15 – Razões para a não leccionação da EEFM

A questão seguinte, era dirigida aos docentes que anteriormente tivessem assumido que leccionavam a EEFM e controvertia se planificavam esta área. Cerca de 39% respondeu positivamente e 11% negativamente (gráfico 16).

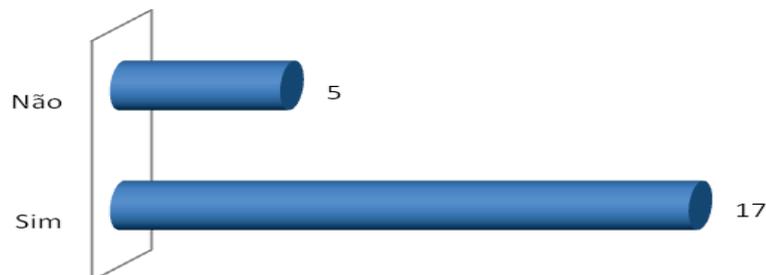


Gráfico 16 – Costuma planificar a área de EEFM

Em relação à forma de planificar a área de EEFM, 30% dos inquiridos responderam que planificam individualmente e 16% em conjunto com outros docentes (gráfico 17).

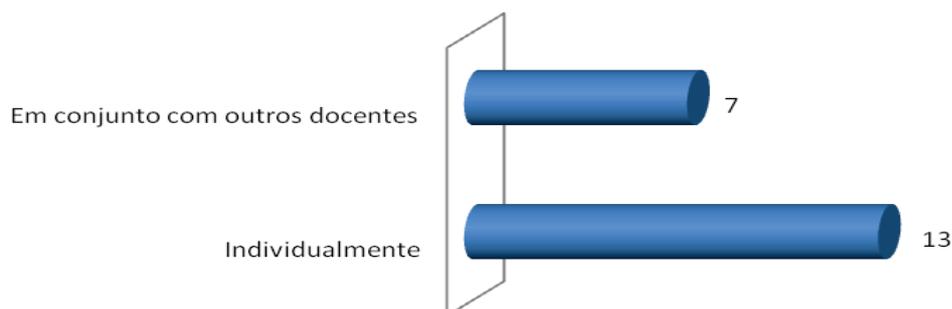


Gráfico 17 – Planificação da área de EEFM

No que diz respeito ao bloco do programa de EEFM que considera mais fácil de leccionar, 72% os docentes seleccionaram o bloco 4 – jogos, 16% o bloco 3 - ginástica, 8% o bloco 2- deslocamentos e equilíbrios, 4% o bloco 1 – perícia e manipulação, os restantes blocos não obtiveram qualquer designação (gráfico 18).

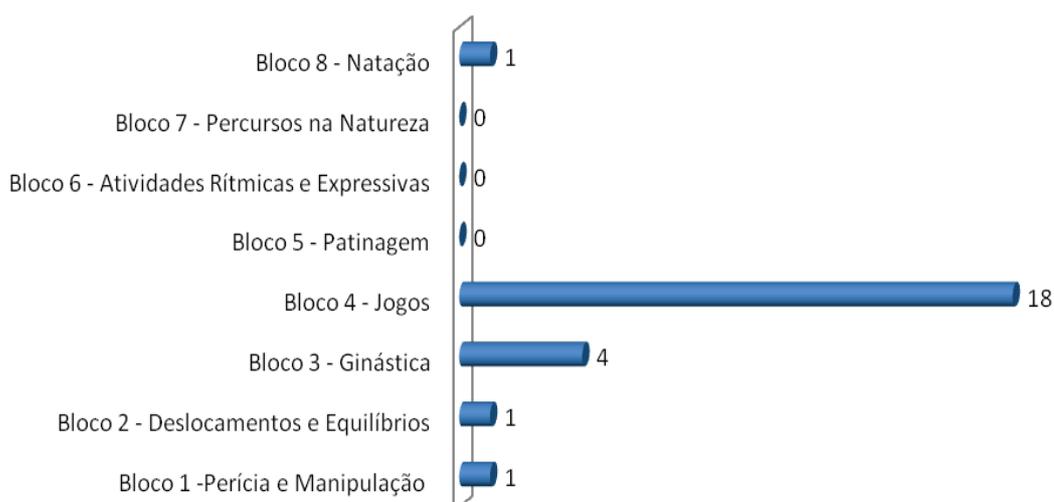


Gráfico 18 – Bloco do programa mais fácil de leccionar

Relativamente ao bloco mais considera mais difícil de leccionar, 40% dos inquiridos responderam que era o bloco 8 – natação, 28% o bloco 5 – patinagem, 8% os blocos: 2 – deslocamentos e equilíbrios e 3 – ginástica, 4% os blocos : 1 – perícia e manipulação, bloco 4 – jogos, bloco 6 – actividades rítmicas e expressivas e bloco 7 – percursos na natureza (gráfico 19).

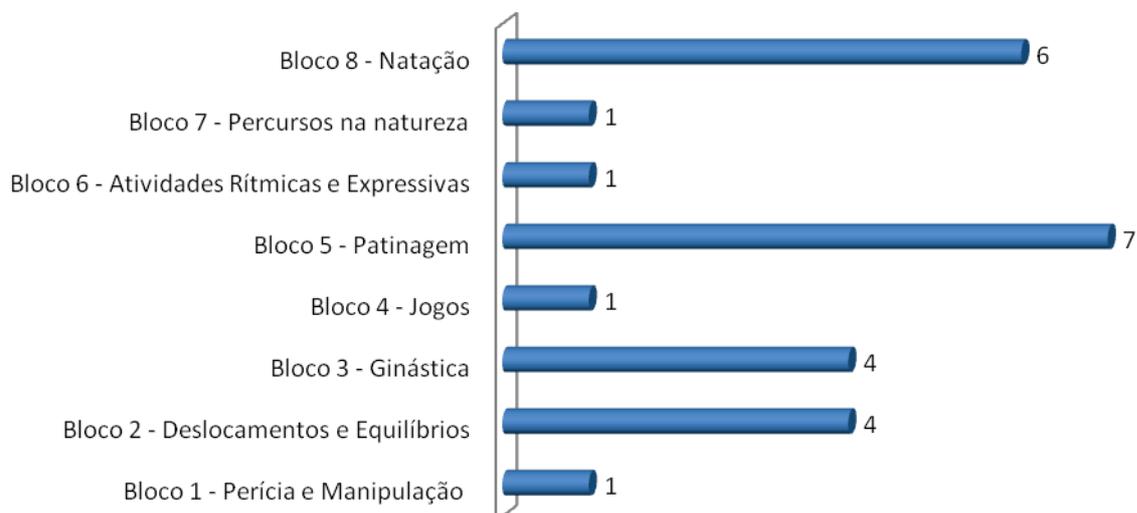


Gráfico 19 – Bloco do programa mais difícil de leccionar

No que diz respeito à formação de professores, à questão se considerava que a formação disponibilizada para professores do 1º ciclo, na área de EFM, era suficiente, uma grande maioria respondeu que não 86% contra os 14% que responderam que sim (gráfico 20).



Gráfico 20 – A formação contínua de EEFM

Esta última questão, correspondia à frequência em formações específicas da área de EEFM dos inquiridos, tendo a sua grande maioria 77% respondido que não frequentou qualquer formação nesta área e 23% responderam que frequentaram formações (gráfico 21).

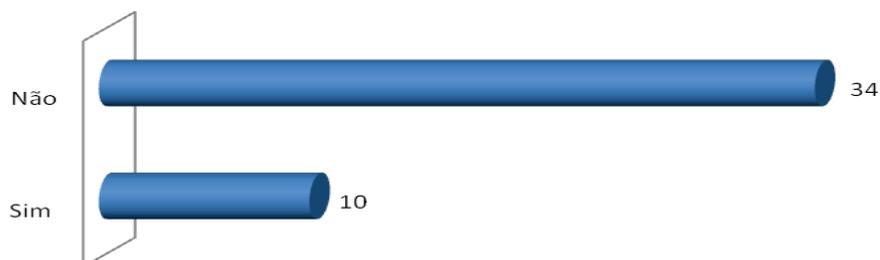


Gráfico 21 – Frequência em formações específicas de EEFM

4.2. Entrevistas às Coordenadoras

O questionário permitiu-nos recolher a informação de quarenta e quatro docentes, daí também a validade do instrumento e a par disso pretendeu-se ter uma visão epistemológica mais ampla, da temática. Por essa razão foi aplicada a técnica de recolha de informação, entrevista semi-estruturada, no sentido em que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 1992:192) e, porque, por outro lado, “o objectivo de qualquer entrevista é abrir área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistados e a área cega do entrevistador” (Carmo e Ferreira, 1998:126), para complementar a investigação.

Foram realizadas cinco entrevistas a coordenadoras do 1º CEB do Agrupamento, organizadas segundo um guião. O facto de o guião (Anexo B) ser constituído por um formulário de perguntas sem ordenação prévia e/ou rígida foi útil principalmente por proporcionar as condições de abertura necessárias a um diálogo e, simultaneamente não permitir que me afastasse dos pontos chave sobre os quais ambicionava obter informação. Desta forma, pretendia que o/a entrevistado/a, pudesse “falar abertamente, com as palavras que deseja[sse] e na ordem que lhe convie[sse]”(Quivy e Campenhoudt, 1992:192).

Os discursos das entrevistas foram mobilizados ao longo da análise recorrendo a excertos, que, de forma a serem facilmente identificados e permitir a sua consulta nos anexos, foram devidamente assinaladas/os com as seguintes designações: Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) e assim sucessivamente.⁷

Tendo por base o percurso teórico construído, assim como as questões e objectivos de estudo, foram identificadas categorias de análise, no sentido de operacionalizar a análise de informação recolhida através das entrevistas, como podemos ver na seguinte tabela de referentes (Tabela 4).

⁷ As entrevistas numeradas incorporam o Anexo C.

Categorias	Explicitação
Percepção dos docentes sobre as áreas do currículo	Interpretação dos docentes quanto ao currículo, nomeadamente, a identificação das áreas mais privilegiadas e as razões apresentadas para as menos privilegiadas.
Percepção das actividades desenvolvidas na escola	A forma como as actividades são desenvolvidas na escola, ao longo do ano, e o modo como contribuem para o desenvolvimento da EEFM
Cumprimento do programa de EEFM	A aplicação, pelos professores, do programa do 1ºCEB, na área de EEFM.
Observação de diferenças nos comportamentos dos alunos	Distinção da parte dos professores dos diferentes comportamentos de alunos que usufruem de EEFM dos que não usufruem.
Percepção da importância da formação de professores	Formação de professores e respectivo contributo no aprofundamento dos conhecimentos científicos do professor.
Percepção das dificuldades em leccionar a área de EEFM	A opinião dos professores quanto às principais dificuldades sentidas em leccionar a EEFM.
Estratégias / propostas que visam alterar atitudes e comportamentos face à EEFM	A percepção dos professores sobre as estratégias ou propostas que poderiam confeccionar para alterar atitudes e comportamentos em relação à EEFM.

Tabela 4 – Categorias de Análise

Pretendeu-se averiguar as percepções sentidas pelas coordenadoras das cinco escolas do 1º ciclo do Agrupamento, em relação: à organização curricular, à formação de professores, dificuldades estratégias na leccionação

de EEFM e contributos da supervisão pedagógica. Os resultados das análises de conteúdo das entrevista serão apresentados de seguida.

Categorias	Unidades de Registo	U. C.
Percepção dos professores sobre as áreas do currículo	“a língua portuguesa, a matemática e o estudo do meio são as principais”	E1
	“área de projecto”	E1
	“ todas as áreas são importantes, mas depois a carga que está dividida a nível do currículo é que é diferenciada”	E2
	“dou muito mais tempo para as áreas curriculares disciplinares língua portuguesa, matemática e estudo do meio, as outras ficam um bocado do mais para baixo com carga horária muito menor”	E2
	“estou a dar menos importância a essas áreas”	E2
	“a língua portuguesa, a matemática e o estudo do meio são as áreas mais privilegiadas”	E3
	“as menos privilegiadas são o estudo acompanhado, a formação cívica, a área de projecto”	E3
	“a matemática e a língua portuguesa”	E4
	“erradamente, as expressões, a educação musical e a educação física”	E4
“eu continuo a achar que se dá muita importância ao português, à matemática e ao estudo do meio, depois as outras áreas são menos privilegiadas e trabalhadas”	E5	

Todos os professores consideraram como mais importantes, as áreas curriculares disciplinares, de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Por outro lado, as menos privilegiadas são: as áreas de expressões (musical e físico motora), o estudo acompanhado, a formação cívica e a área de projecto. Uma das entrevistadas reconhece que está errada por considerar as áreas de expressões, as menos privilegiadas.

Categorias	Unidades de Registo	U. C.
Identificar as actividades desenvolvidas na escola	“danças, ateliês de música, jogos de matemática, jogos tradicionais”	E1
	“sobressaem as áreas de expressão, dramática, a educação física, a dança”	E2
	“nas efemérides fazemos muitos dias desportivos”	E3
	“estações com jogos tradicionais, experiências”	E4
	“trabalhava a área musical e o canto e a percussão”	E5
	“há outras turmas que tem privilegiado mais a dança”	E5
	“também a educação física”	E5

Como se pode verificar as actividades desenvolvidas na escola são bastante diversificadas, no entanto, verifica-se um predomínio das expressões, o que demonstra a importância que estas áreas adquirem em dias temáticos.

Categorias	Unidades de Registo	U. C.
Identificar se o programa de EEFM é cumprido	“não, eu acho que é útil só por dizer que nós temos muito receio que eles não aprendam”	E1
	“acho que esquecemos muito a educação física”	E1
	“fica por dar”	E1
	“não, nem todos, porque a carga horária das outras disciplinas corta-lhes um bocado”	E2
	“quando se tem de cortar algumas disciplinas cortam a educação física”	E2
	“sim, faz parte do programa”	E3
	“nem todos”	E4
“leccionavam dentro da sua programação indo fazendo aquele tipo de actividades que eu até nem considero muito educação física”	E5	

Quanto à questão se todos os docentes da escola leccionam a EEFM, verifica-se que todas as entrevistadas responderam negativamente à excepção de uma. Existe um sentimento reflexivo acerca das práticas e admitir que apesar da EEFM fazer parte do currículo, como refere a entrevistada que respondeu afirmativamente, no dia-a-dia, esta é esquecida em função de outras áreas.

Categorias	Unidades de Registo	U. C.
Observação de diferenças nos comportamentos dos alunos	“maior cooperação entre eles”	E1
	“maior dinâmica de inter-ajuda”	E1
	“não, porque eles têm as AEC’S”	E2
	“noto que o desenvolvimento motor é diferente”	E3
	“não sinto grande alteração”	E4
	“penso pelo menos a nível da motivação”	E5
	“a nível de comportamento acho que se a educação física for bem dirigida, acho que disciplina”	E5

As opiniões são bastante diversificadas, três professores admitem que existem, efectivamente, alterações nos comportamentos dos alunos que usufruem das aulas de EEFM. Consideram que os comportamentos são igualmente diferenciados, refletem maior cooperação, dinâmica de de inter-ajuda, o próprio desenvolvimento motor é diferente e há uma maior motivação, por outro lado uma das entrevistadas sustenta que não se verifica qualquer alteração comportamental.

Categorias	Unidades de Registo	U. C.
Importância da formação de professores	“podia haver mais formação nesta área”	E1
	“quando fiz o Magistério Primário, nós não tinha-mos formação na área de educação física”	E2
	“formação mesmo, não havia”	E2
	“tínhamos que adaptar os jogos ao que íamos dar e fazer actividade de educação física”	E2
	“nós próprios é que planeávamos o que queríamos dar”	E2
	“ considero importante, porque o desenvolvimento físico motor implica com outras áreas, com a escrita e a leitura, na matemática com o raciocínio”	E3
	“acho até que se o professor de 1ºCEB vai dar educação física devia ter uma formação específica”	E4
	“a formação de base acho que é pouca para dar educação física”	E4
	“a minha formação inicial foi mínima em relação a educação física (...), quando comecei a trabalhar não estava minimamente motivada e preparada para dar educação física”	E4
	“a educação física acho que é uma área que faz muita falta na vida de uma pessoa mas tem que ser bem dada também”	E4
	“porque nem todos temos formação e muitas vezes por os miúdos a correr, a dar cambalhotas, é preciso ter cuidado, não é”	E5
	“é preciso ter formação, saber como se põe as mãos para não magoar o pescoço”	E5
“há movimentos que podemos fazer errados e inconscientemente podemos estar a fazelos sem saber”	E5	
“tem de haver formação, porque existe uma graduação do esforço da criança e nós temos de saber isso, não é”	E5	

Em síntese, há unanimidade entre os professores quanto à falta de formação na área de EEFM. Consideram que esta falta de formação vem da própria formação de base ser deficitária ou nula. Chegam mesmo a assumir algum receio na abordagem desta área pela sua insegurança nas transmissão de conteúdos tão específicos. Sustentam que deveria haver mais formação nesta área.

Categorias	Unidades de Registo	U. C.
Identificar as dificuldades em leccionar a área de EEFM	“o professor pode ter dificuldade a nível próprio de pessoa em si”	E1
	“nós não estamos habilitados a dar educação física”	E1
	“a educação física é prejudicada nas primárias por causa do local para fazer educação física”	E1
	“outro problema é o material, temos pouco material, já tivemos aquisição de equipamento, mas ele vai-se desgastando e depois não há verbas para comprar material”	E1
	“porque o currículo está cada vez mais extenso”	E2
	“o currículo é extenso e tem de ficar alguma coisa para trás”	E2
	“só se for falta de formação”	E3
	“a não ser a nível de espaços físicos ou a nível de material”	E3
	“a maior parte das escolas não tem pavilhão coberto”	E3
	“sem espaço físico e sem material é um bocado difícil dar educação física”	E3
“o professor do 1ºCEB aborda todas as áreas e isso talvez não facilite as competências para uma determinada área, nomeadamente a educação física”	E4	
“a principal dificuldade é o tempo e porque acha que aquilo não é tão importante”	E5	

No que concerne às dificuldades em leccionar a EEFM, as respostas foram diversificadas. Mais uma vez aparece a insegurança da parte do professor na abordagem desta área e a falta de formação. Na dificuldade em gerir o currículo, que é extenso, num regime de monodocência e por último a escassez de recursos físicos e materiais nas escolas do 1º ciclo.

Categories	Unidades de Registo	U. C.
Identificar estratégias /propostas que visam alterar atitudes e comportamento face à EEFM	“termos um professor da área de educação física, que viesse de fora a uma determinada hora para dar às turmas”	E1
	“apetrechar as escolas de material”	E3
	“por um professor para expressão físico motora”	E4
	“se viesse algum professor de fora ou do agrupamento, um professor específico para a escola”	E5
	“tem de ser um professor especializado com formação, eu acredito na especialização mais do que nunca”	E5
	“a escola tem de ter condições”	E5
	“material, condições, formação do professor e está tudo dito, o resto vem por acréscimo”	E5

A grande maioria reconheceu que, a solução para resolver o problema da não leccionação da EEFM no 1ºCEB, passaria pela intervenção de um professor especializado nesta área, externo à escola. Igualmente importante seria, munir as escolas de material necessário à prática desta área e condições físicas para a sua prática.

5. Considerações Finais

Neste capítulo apresentaremos um síntese conclusiva de todo o trabalho realizado, as implicações dos resultados obtidos, bem como os contributos da Supervisão Pedagógica na Organização da Expressão e Educação Físico Motora no 1ºCEB.

Ambicionávamos com esta investigação, conhecer as percepções dos docentes do 1ºCEB, em relação à área de expressão e educação físico motora, bem como averiguar as perspectivas das coordenadoras, elaborando um conjunto de sugestões relativo ao modo de organização desta área.

Um dos primeiros objectivos deste estudo pretendia averiguar, se a expressão e educação físico motora, era leccionada no 1ºCEB do agrupamento em estudo. Chegamos à conclusão que mais de metade dos inquiridos não lecciona esta área, facto comprovado também pelas coordenadoras de escola. Embora, todos os inquiridos concordem com a importância da actividade física no 1ºCEB, das suas desmedidas vantagens a nível motor, efectivo e cognitivo, e consequente adopção de um estilo de vida saudável, na prática, esta não é considerada uma área privilegiada. Uma das razões apontadas, prende-se ao facto de no 1ºCEB o professor trabalhar em regime de monodocência, o que implica que o professor tenha que abordar várias áreas curriculares, nomeadamente as curriculares: língua portuguesa, matemática, estudo do meio, expressão e educação físico motora, expressão dramática, expressão musical e expressão plástica. Para além destas, existem as áreas não curriculares: estudo acompanhado, área de projecto e formação cívica. Todas estas áreas encontram-se concentradas no currículo de 1ºCEB, competindo a cada professor, saber gerir da melhor maneira - “o professor do 1ºCEB aborda todas as áreas e isso talvez não facilite as competências para uma determinada área, nomeadamente a expressão e educação físico motora”[E4]. A somar à quantidade bastante diversificada de áreas, juntam-se os currículos extremamente extensos de cada ano de ensino, o que leva a área de expressão físico motora a ficar preterida em função de outras ditas mais importantes - “o currículo é extenso e tem de ficar alguma coisa para trás ”[E2].

Devido a esta área ser considerada "muito específica", grande parte dos inquiridos defende que há falta de formação de base, o que acaba por lhes transmitir insegurança na transmissão de conteúdos "... a formação base, acho que é pouca para dar educação física"[E4]. Aliada também à falta de formação contínua específica na área "deve de existir formação, porque existe uma graduação do esforço da criança e nós temos de saber isso" [E5].

A falta de condições físicas e materiais condiciona, igualmente, a leccionação desta área, principalmente no 1º ciclo, que muitas vezes fica como que "esquecido", comparando com outros ciclos "sem espaço físico é um bocado difícil dar educação física", "a maior parte das escolas não tem pavilhão coberto" [E3]. "Outro problema é o material, temos pouco material, já tivemos aquisição de equipamento, mas ela vai-se desgastando e depois não há verbas para comprar material"[E1]. Estas contrariedades, não são bem compreensíveis, pois se são as autarquias as responsáveis pela colocação de professores nas AECS, deveriam fazer o levantamento das condições para a prática da expressão e educação físico motora. Este problema torna-se assim, não só do professor do 1ºCEB que a queira leccionar mas também dos professores especializados na área, contratados pelas próprias autarquias. A situação torna-se caótica em dias de chuva pois, não há de todo, condições para a prática desta área curricular/disciplinar. Não se percebe este desfasamento de prioridades na distribuição de recursos, comparando por exemplo com os restantes ciclos, até porque a educação física é obrigatória até ao 12º ano. Assim sendo:

"As autarquias locais deverão preocupar-se em possuir os requisitos indispensáveis para corresponder às necessidades apresentadas pelas criança e jovens em idade escolar que nelas residem relativamente à sua formação física e desportiva, seja no interior ou no exterior das suas escolas" (Baptista e Fonseca, 2002:54).

Esta investigação proporcionou também aos intervenientes, a possibilidade de reflectirem sobre as suas práticas, nomeadamente em relação a uma área tão específica como a expressão e educação físico motora. Esta reflexão permitiu aos visados, por um lado reconhecerem que existem algumas lacunas na leccionação desta área e por outro definir algumas estratégias para

as tentarem superar. Um dos propósitos da supervisão é dar a possibilidade ao professor de reflectir sobre o seu trabalho, reconhecer os problemas se existirem, para os ultrapassar, como tal, entendemos que “a capacidade para reflectir emerge quando há reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza, defendendo que, deste modo, o professor motivado por estas sensações, recua para analisar as suas experiências” (Herdeiro e Silva, 2008:10). Como salienta Severino (2007), o professor começa a ter consciência da indigência de reflectir sobre cada realidade e cada caminho, ao mesmo tempo a consciencializar-se da importância dessa reflexão. Nesse sentido, esta investigação foi bastante benéfica.

Com a análise dos resultados dos questionários e a análise de conteúdo das entrevistas, e tendo em conta esta pesquisa, consideramos que importa sugerir um conjunto de procedimentos na organização da expressão e educação físico motora no 1ºCEB. Este elencar de sugestões baseia-se não só na análise dos resultados obtidos mas também na experiência de docência neste nível de ensino, ao longo, de seis anos, bem como as aprendizagens e competências adquiridas no âmbito de uma formação de pós graduação em Supervisão Pedagógica.

Tendo em conta um modelo de supervisão pedagógica que ajuda a situar todos os profissionais – modelo situacional (Daniela Gonçalves, 2010), as nossas sugestões são as seguintes:

- ✓ Cooperação de um professor especializado nesta área, para trabalhar em todas as escolas do agrupamento (a curto prazo);
- ✓ Alertar as instituições de formação inicial de professores para a necessidade de investir nesta área curricular;
- ✓ Sensibilização junto dos centros de formação, para a criação de formações específicas na área de expressão e educação físico motora, que são escassas;
- ✓ A reestruturação dos espaços físicos e materiais nas escolas de 1ºCEB;
- ✓ Uma Supervisão Pedagógica (efectiva) das chefias/ coordenação, adoptando uma posição de regulação;

Estas propostas visam, essencialmente, dar uma resposta eficaz e eficiente ao problema detectado – organização da Expressão Físico Motora no 1ºCEB -, contando com um modelo supervisivo que acompanha/supervisiona

“a acção pedagógica (...), o conhecimento e a experiência reflectida que cada supervisor traz consigo (*situacional*), da relação afectiva e acolhedora. É nesta perspectiva *situacional*, potenciadora de múltiplos momentos de descoberta pessoal e de desenvolvimento profissional” (Daniela Gonçalves; 2010: 68)

No que diz respeito a futuras investigações, consideramos pertinente alargar este estudo a outros Agrupamentos, com o objectivo de fazer um estudo comparativo de percepções e práticas, mais aprofundado.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*, Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra, Almedina.
- Almeida, L.; Leite, C.; Fernandes, P. (2009). *Do Governo das Escolas de Instrução Primária ao Governo das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Olhar a partir da Legislação*. In Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE(CdRom): 6_Cmcs_AT2_Organização e Administração Educação: Regulação – Mesa nº21 – Comunicação nº 261. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Batista, F.; Fonseca, A.M. (2002). Que condições estruturais temos ná para a actividade física dos nossos jovens? Colecção Gustavo da Costa Pereira.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, J., Pires, G., Sousa, G. e Meirim, J. (2001). *Da Educação Física ao Alto Rendimento*. Ciclo de conferências promovido pelo núcleo de estágio em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira. Edição O Desporto Madeira.
- Brás, J.; Proença, J. (2006) *Seminário “A Educação Física no 1º Ciclo”*, realizado no dia 21 de Setembro de 2006, no Auditório Agostinho da Silva – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp.31-45). Porto: Porto Editora.
- Carreiro da Costa, F. (2010). *Educação Física: Disciplina Dispensável versus Disciplina Imprescindível, Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a Educação Física*. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175 – 8093 – Vol. 2, nº1, p.91-110, Julho/2010.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Série “Monografias em Educação”. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Comédias, J. (2004). *Avaliação aferida. Uma necessidade do sistema de Educação Física na escola*. Revista Horizonte. Volume XIX, Nº112, pp.9-11.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia de auto-aprendizagem*. Lisboa. Livraria Faculdade Psicologia. Universidade Aberta.
- Cortesão, L. (2000). *Nos Bastidores da Formação: Contributo para o Conhecimento da Situação actual da Formação de Adultos para a Diversidade em Portugal*. Celta Editora. pp.6.

- Dias, M. A. e Nascimento, M. (2003). *Educação e Aptidão Física no 1º CEB – um contributo para a sua caracterização*. Revista Horizonte, v. XVIII, nº 105, p.3-11.
- Dinis, R. (2002). *Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. Aveiro, Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.
- Dollman, J. e al.(2006). *The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools*. European Physical Education Review.
- Ferreira, E. (2004). *A disciplina de Educação Física: oferta e procura de licenciados de Educação Física*. Boletim Sociedade Portuguesa da Educação Física. Nº 28/29, pp.91-92.
- Figueiredo, A. (1993). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico e a Formação de Professores*, in: Actas do 2º Congresso Ensino Superior Politécnico. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco, Outubro de 1993, pp. 151-162.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1997). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*.xz
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E) Portofólio Reflexivo como Estratégia(s) de Formação nas Práticas Educativas no Futuro Professor. Um Estudo de Caso*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Área da Supervisão), Universidade de Vigo, Ourense – texto policopiado
- Hardman, K. e Marshall, J. (2000). *The State and the Status of Physical Education in the International Context*. European Physical Education Review.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Knupfer, N.; McLellan, H. (1996) *Descriptive Research Methodologies*. In David Jonassen (Ed) Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York: Macmillan USA. 1196-1212.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa, fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malina, R. (2001). *Tracking of Physical Across the Lifespan*. President’s Council on Physical Fitness and Sports, Research Digest, 14.
- Magalhães, L.; Maia, J.; Silva, R.; Seabra, A. (2002) *Revista Portuguesa de Ciências de Desporto*, vol.2. nº5 [47-57].
- Mota, J. (1992). *Educação e Saúde – Contributo da Educação Física*. Câmara Municipal de Oeiras – Divisão de Cultura, Desporto e Turismo. Oeiras.
- Oliveira-Formosinho, J.(2002). *A Avaliação Alternativa na Educação de Infância*. In J. Oliveira- Formosinho (org.), Supervisão na formação de professores (pp.144-165).Vol.I. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1998). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rangel, M. (2001). *Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas*. Brasil: Papyrus Editora.
- Shon, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre; Artmed.pp.18-19.
- Silva, M; Krug, H. (2008). *A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a actuação nos anos iniciais do ensino fundamental*. Revista Digital – Buenos Aires – Ano 13 – Nº 123.
- Silveira, L. (2008). *Pós Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.4ª Edição. 742, ISBN: 972-31-0879-8
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teacher: A Reflexive Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

DOCUMENTOS

Projecto Educativo TEIP2
Programa de Expressão e Educação Físico- Motora do 1ºCEB

LEGISLAÇÃO

- Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro de 1986. Disponível em <http://diario.vlex.pt/vid/lei-outubro-33086737> (consultado em Janeiro de 2011).
- Ministério da Educação (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto de 2009. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Documents/decretolei852009.pdf> (consultado em Janeiro de 2011).

7. Anexos

Anexo A

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob o tema ” Contributos da Supervisão Pedagógica na Organização da Expressão Físico Motora no 1º Ciclo”.

O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para a concretização deste trabalho.

1. Caracterização Pessoal e Profissional

1.1. Sexo

- Masculino
- Feminino

1.2. Idade

_____ anos

1.3. Habilitações Académicas

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós- Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

1.4. Tempo de Serviço

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

2. Percepção da área curricular de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM)

	DC	DP	CP	C	CB	CC
2.1. A EEFM contribui para o crescimento e desenvolvimento dos alunos.						
2.2. A EEFM favorece o rendimento escolar global dos alunos.						
2.3. A EEFM promove o conhecimento das vantagens do exercício físico e a adoção de um estilo de vida saudável.						
2.4. O fundamental da EEFM nesta fase de desenvolvimento é desencadear um processo que vise o domínio das competências básicas que preparem e garantam as aprendizagens futuras.						
2.5. A EEFM favorece a construção, pelo aluno, de uma imagem positiva da escola.						
2.6. A EEFM é pura perda de tempo no contexto curricular.						
2.7. A substituição dos professores por monitores ou “especialistas de EEFM” tem como consequência o descomprometimento, inevitável, dos professores em relação a esta área curricular.						
2.8. O programa de EEFM encontra-se inadequado à realidade nacional das nossas escolas.						

DC - Discordo completamente

DP - Discordo parcialmente

CP - Concordo parcialmente

C - Concordo

CB - Concordo bastante

CC - Concordo completamente

3. Currículo

3.1. Indique as áreas do currículo privilegiadas.

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressão e Educação Físico Motora
- Expressão Dramática
- Expressão Musical
- Expressão Plástica

3.2. Nomeie a área do currículo onde se sente menos à vontade.

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressão e Expressão Físico Motora
- Expressão Dramática
- Expressão Musical
- Expressão Plástica

4. Reconhecimento e aplicação da Expressão e Educação Física Motora

4.1. Lecciona a área de Expressão e Educação Físico motora?

- Sim
- Não

4.1.1. Se respondeu negativamente na questão 4.1, assinale as razões da sua resposta e passe para o grupo 5.

- Falta de condições (ao nível de equipamentos e materiais)
- Falta de formação.
- Necessidade de acompanhamento.
- Outra.

Qual? _____

4.1.2. Se respondeu afirmativamente na questão 4.1, responda, costuma planificar esta área?

- Sim
- Não

4.1.2.1. Como costuma planificar esta área?

- Individualmente
- Em conjunto com outros docentes

4.1.2.2. Qual o bloco do programa que considera mais fácil de leccionar?

- Bloco 1 – Perícia e Manipulação
- Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios
- Bloco 3 – Ginástica
- Bloco 4 – Jogos
- Bloco 5 – Patinagem
- Bloco 6 – Actividades Rítmicas e Expressivas
- Bloco 7 – Percursos na Natureza
- Bloco 8 – Natação

4.1.2.3. Qual o bloco do programa que considera mais difícil de leccionar?

- Bloco 1 – Perícia e Manipulação
- Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios
- Bloco 3 – Ginástica
- Bloco 4 – Jogos
- Bloco 5 – Patinagem
- Bloco 6 – Actividades Rítmicas e Expressivas
- Bloco 7 – Percursos na Natureza
- Bloco 8 – Natação

5. Formação de Professores

5.1. Considera que a formação disponibilizada para professores de 1º CEB, na área de Expressão e Educação Físico Motora, é suficiente?

- Sim
- Não

Agradeço a colaboração!

Anabela Oliveira

Anexo B

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema	Objectivos/Categorias	Questão
Currículo	Percepção dos professores sobre as áreas do currículo	1. Quais as áreas do currículo privilegiadas?
		2. Qual a área do currículo menos privilegiada?
Actividades	Identificar actividades desenvolvidas na escola	3. Que actividades são desenvolvidas na sua escola envolvendo professores e alunos?
Programa de EFM	Identificar se o programa de EEFM é cumprido	4. Todos os docentes desta escola leccionam EEFM?
Comportamento de alunos	Observação de diferenças nos comportamentos dos alunos	5. Sente alguma alteração nos alunos que têm a leccionação de EEFM dos que nunca tiveram?
Formação de professores	Importância da formação de professores	6. Considera importante a formação de professores nesta área?
Concepção pessoal da problemática	Identificar as dificuldades em leccionar a área de EEFM	7. Quais as maiores dificuldades que um docente do 1ºCEB sente em leccionar a área de EEFM?
Estratégias/propostas	Identificar estratégias/propostas que visam alterar atitudes e comportamento face à EEFM	8. O que poderia ser feito para se ultrapassar estas dificuldades?
		9. Acha que não foi referido algum aspecto importante? Quer acrescentar alguma coisa em relação a esta temática?

ANEXO C

Entrevista nº 1 (E1)

1 - Qual é a sua formação inicial?

Magistério Primário e Complemento de Formação.

2 – Qual o seu tempo de serviço?

Tenho 31 anos de serviço.

3 – No que diz respeito ao Currículo considera que existem áreas privilegiadas? Se sim, quais?

Sim, a língua portuguesa, matemática e estudo do meio são as principais.

4 – Que razões encontram, para as áreas serem menos privilegiadas?

Área de projecto, menos necessárias.

5 – Que actividades são desenvolvidas na sua escola envolvendo professores e alunos?

Danças, ateliês de música, jogos de matemática, jogos tradicionais.

6 – Todos os docentes desta escola leccionam Expressão e Educação Físico Motora (EEFM)?

Não, eu acho que é útil só por dizer que nós temos muito receio que eles (os alunos) não aprendam ou que não se desenvolvam ao nível da língua portuguesa, da matemática e do estudo do meio e esquecemos realmente, dou a mão à palmatória, acho que esquecemos muito a educação física, fica por dar mas é uma coisa que eles gostam.

7 – Sente alguma alteração nos alunos que têm leccionação de EEFM dos que nunca tiveram?

Não sei...maior cooperação entre eles, maior dinâmica de inter-ajuda.

8 – Considera importante a formação de professores nesta área?

Sim, podia haver mais formação nesta área.

9 – Quais as maiores dificuldades que um docente de 1º Ciclo do Ensino Básico sente em leccionar a área de EEFM?

O professor pode ter dificuldade a nível próprio de pessoa em si, nós não estamos tão habilitados a dar educação física e também por isso também temos medo de dar aquela hora semanal e acabamos por não a dar. Mas muitas vezes por exemplo um primeiro ano, estamos tão obcecados por eles

aprenderem as letras, para que cheguem ao fim do abecedário e que consigam os casos de leitura, que estamos quase o dia todo a “martelar” a língua portuguesa e a matemática.

10 – O que poderia ser feito para se ultrapassar estas dificuldades?

Termos um professor da área de educação física, que viesse de fora a uma determinada hora para dar às turmas, como acontece por exemplo em Gondomar, e aí as turmas paravam porque sabiam que o tinham naquela hora, é como no segundo ciclo, aquela hora é educação física está estipulado no horário e cumpre-se, porque chega lá o professor e os meninos param aquilo que estão a fazer e tem educação física. Se é a própria professora não vai parar a meio da actividade para ir dar educação física, vai retardando, vai esquecendo, não é hoje nem amanhã e a educação física não é feita. Se calhar por incompetência nossa, outras vezes é mesmo a ansiedade de chegar ao fim da matemática e da língua portuguesa essencialmente e a educação física fica.

11 – Acha que não foi referido algum aspecto importante? Quer acrescentar alguma coisa em relação a esta temática?

A educação física é prejudicada nas primárias por causa do local para fazer educação física, aqui temos uma escola com 11 turmas mais 2 da pré e só temos dois átrios pequenos de marmorite, em que eles em qualquer sítio que eles batam magoam-se a sério, temos um recreio grande mas é de alcatrão não tem condições, se estamos cá dentro prejudicamos as outras turmas em dias de chuva não podemos ir lá para fora. Outro problema é o material, temos pouco material, já tivemos a aquisição de equipamento mas ele vai-se desgastando, depois não há verbas para comprar material.

Entrevista nº 2 (E2)

1 - Qual é a sua formação inicial?

Tenho Magistério Primário.

2 – Qual o seu tempo de serviço?

Tenho vinte e dois anos de serviço.

3 – No que diz respeito ao Currículo considera que existem áreas privilegiadas? Se sim, quais?

Eu acho que todas as áreas são importantes, mas depois a carga que está dividida a nível de currículo é que é diferenciada. Dou muito mais tempo para as áreas curriculares disciplinares língua portuguesa, matemática e estudo do meio e as outras ficam um bocadinho mais para baixo com carga horária muito menor.

4 – Que razões encontram para as áreas menos privilegiadas?

Porque estou a dar menos importância a essas áreas.

5 – Que actividades são desenvolvidas na sua escola envolvendo professores e alunos?

Sobressaem as áreas de expressão, dramática, a educação física, a dança são essas áreas que saem mais, as outras áreas não saem de certeza.

6 – Todos os docentes desta escola leccionam Educação e Educação Físico Motora (EEFM)?

Não, nem todos porque a carga horária a nível das outras disciplina corta- lhes um bocado... quando tem de cortar algumas disciplinas cortam a educação física, porque é o ter que trabalhar muito a parte curricular.

7 – Sente alguma alteração nos alunos que têm leccionação de EEFM dos que nunca tiveram?

Não porque eles têm as Atividades Enriquecimento Curricular (AEC's) e as AEC'S têm educação física.

8 – Considera importante a formação de professores nesta área?

Sim.

9 – Quais as maiores dificuldades que um docente de 1º Ciclo do Ensino Básico sente em leccionar a área de EEFM?

Porque eu dei por mim, quando fiz o magistério primário, nós não tínhamos formação na área de educação física, tínhamos educação física, mas formação mesmo não havia. Nós tínhamos que adaptar os jogos ao que íamos dar e fazer actividade de educação física, que era obrigatória já na altura, mas que nós próprios é que planeávamos o que queríamos dar... mas acho que, à partida, talvez um bocado mais de formação a nível de conteúdo do que é programado dar no primeiro ciclo.

10 – O que poderia ser feito para se ultrapassar estas dificuldades?

Não sei, sinceramente acho que é um bocado... porque o currículo está cada vez mais extenso e é muito difícil a um professor, principalmente na zona onde nós estamos, ter tempo para dar o currículo todo então corta-se, corta-se a expressão plástica, a expressão dramática, a educação física, se faz um dia uma coisa já não se faz no dia a seguir a outra, embora se dê todos os dias um bocadinho que eu acho que as pessoas que não dão educação física mesmo “verdadeira” fazem um joguinho na sala, também para ajudar os miúdos a não ficarem só com a área de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Eu acho que o problema está na extensão dos currículos.

11 – Acha que não foi referido algum aspecto importante? Quer acrescentar alguma coisa em relação a esta temática?

Não, eu penso que é mesmo a falta de tempo dos professores não conseguirem... o currículo é extenso e tem de ficar alguma coisa para trás.

Entrevista nº 3 (E3)

1 - Qual é a sua formação inicial?

Sou professora de 1º ciclo.

2 – Qual o seu tempo de serviço?

Tenho vinte e cinco anos de serviço.

3 – No que diz respeito ao Currículo considera que existem áreas privilegiadas? Se sim, quais?

Sim, a língua portuguesa, a matemática e o estudo do meio são as áreas mais privilegiadas.

4 – Que razões encontram para as áreas serem menos privilegiadas?

As menos privilegiadas são o estudo acompanhado, a formação cívica, a área de projecto.

5 – Que actividades são desenvolvidas na sua escola envolvendo professores e alunos?

Nas efemérides fazemos muitos dias desportivos, todos juntos.

6 – Todos os docentes desta escola leccionam Educação e Expressão Físico Motora (EEFM)?

Sim, faz parte do programa.

7 – Sente alguma alteração nos alunos que têm leccionação de EEFM dos que nunca tiveram?

Noto que o desenvolvimento motor é diferente.

8 – Considera importante a formação de professores nesta área?

Considero, porque o desenvolvimento físico motor implica com as outras áreas, com a escrita e a leitura, na matemática com o raciocínio, acho muito importante a educação física.

9 – Quais as maiores dificuldades que um docente de 1º Ciclo do Ensino Básico sente em leccionar a área de EEFM?

Só se for falta de formação porque não há dificuldade nenhuma em dar educação física, a não ser a nível de espaços físicos ou a nível de material.

10 – O que poderia ser feito para se ultrapassar estas dificuldades?

A maior parte das escolas não tem pavilhão coberto, apetrechar as escolas com material, porque este vai-se degradando e a escola não tem verba para o repor. Sem espaço físico e sem material é um bocado difícil dar educação física.

11 – Acha que não foi referido algum aspecto importante? Quer acrescentar alguma coisa em relação a esta temática?

A educação física é tão importante que a puseram obrigatória até ao décimo segundo, portanto, vê a importância dela, não é qualquer disciplina que vai até ao décimo segundo, seja em qualquer curso. Como vai desde a pré até ao décimo segundo é portanto é uma disciplina que é essencial para os miúdos. Agora com as AEC'S os miúdos começam a ter mais frequentemente (a disciplina), claro os alunos que estão inscritos, até agora nem todos os professores estavam dispostos a isso, agora está um bocadinho ultrapassado.

Entrevista nº 4 (E4)

1 - Qual é a sua formação inicial?

Magistério primário e Complemento de Formação.

2 – Qual o seu tempo de serviço?

Tenho trinta e três anos de serviço.

3 – No que diz respeito ao Currículo considera que existem áreas privilegiadas? Se sim, quais?

Sim, a matemática e a língua portuguesa.

4 – Que razões encontram para as áreas serem menos privilegiadas?

Erradamente, as expressões, a educação musical e a educação física.

5 – Que actividades são desenvolvidas na sua escola envolvendo professores e alunos?

Na Páscoa fizemos estações com jogos tradicionais, experiências no dia da criança.

6 – Todos os docentes desta escola leccionam Educação e Expressão Físico Motora (EEFM)?

Nem todos.

7 – Sente alguma alteração nos alunos que têm leccionação de EEFM dos que nunca tiveram?

Não sinto grande alteração.

8 – Considera importante a formação de professores nesta área?

Acho que sim, acho que até o professor de 1º ciclo se vai dar educação física devia ter uma formação específica, porque a formação base acho que é pouco para dar educação física.

9 – Quais as maiores dificuldades que um docente de 1º Ciclo do Ensino Básico sente em leccionar a área de EEFM?

Eu penso que o professor de 1º ciclo aborda todas as áreas e isso talvez não facilite as competências para uma determinada área, nomeadamente a educação física, ele deve estar mais direccionado para aquelas áreas ditas principais que é a matemática, a língua portuguesa e o estudo do meio, e

penso que não está muito preparado para a educação física. Porque a educação física penso que é uma área específica mesmo.

10 – O que poderia ser feito para se ultrapassar estas dificuldades?

Na minha opinião era por um professor para expressão físico motora, eu bem sei que no 1º ciclo temos a monodocência mas acho que não concebo muito bem o professor de 1º ciclo abordar todas as áreas. A educação física para mim devia ser uma área privilegiada nesse aspecto, então por um professor só para educação física nas escolas.

11 – Acha que não foi referido algum aspecto importante? Quer acrescentar alguma coisa em relação a esta temática?

A minha formação inicial foi mínima em relação a educação física, eu senti que ia para a escola... quer dizer quando comecei a trabalhar não estava minimamente motivada nem preparada para dar educação física, porque educação física a uma criança de seis anos não é bem educação física é o explorar de outras coisas não é educação física de exercício físico, é desenvolver as lateralidades, e outras capacidades da criança, acho que não estava preparada para dar educação física. A educação física acho que é uma área que faz muita falta na vida de uma pessoa mas tem que ser bem dada também, pensar bem como é que se vai pegar na educação física, dar educação física só para dar exercícios ou para fazer jogos acho que não é correcto, tem que se pensar porque é que se dá determinado jogo ou exercício na educação física, isso realmente ajuda noutras áreas, pode haver uma articulação uma ligação entre as outras áreas e a educação física. É como a música eu acho que a música era muito importante dar no 1º ciclo mas para mim devia ser outro professor a dar música.

Entrevista nº 5 (E5)

1 - Qual é a sua formação inicial?

Tenho o antigo magistério e depois fiz o CESE em Educação e Comunicação.

2 – Qual o seu tempo de serviço?

Tenho 33 anos de serviço.

3 – No que diz respeito ao Currículo considera que existem áreas privilegiadas? Se sim, quais?

Sim, eu continuo a achar que se dá muita importância ao português, à matemática e ao estudo do meio, depois as outras áreas são menos privilegiadas e trabalhadas.

4 – Que razões encontram para as áreas serem menos privilegiadas?

Eu acho que é a extensão dos programas, acho que continua a ser um programa muito extenso e não é por às vezes por falta de vontade do professor, que não tenha vontade ou nem tenha apetência para trabalhar essas áreas, é mais porque o currículo é bastante extenso, e pronto, é a pressão dos programas e a vontade de trabalhar os conteúdos chegar ao fim curricularmente com tudo dado, no fundo é isso, de maneira que então se vai deixando as outras áreas, depois vem as provas de aferição, os testes, agora temos testes intermédios no segundo ano, tudo isso são motivos que pesam bastante em que se privilegie menos as expressões. Mais a dramática, a musical, a educação física, a plástica vai-se fazendo ao longo do ano nas festinhas, nos dias temáticos, ainda se vão trabalhando algumas técnicas.

5 – Que actividades são desenvolvidas na sua escola envolvendo professores e alunos?

Depende de turma para turma, há turmas que trabalham mais umas áreas do que outras, posso falar da minha turma. Eu fiz o projecto da música, um coro, em que trabalhava a área musical e o canto e a percussão ao fim ao cabo porque tocavam tamboretes. Há outras turmas que tem privilegiado mais a dança, isto a nível da minha escola. Estas são as expressões que se vão trabalhando ao longo do ano e também a educação física, desde a vinda dos animadores acho que os animadores vieram dar outra dinâmica à escola nessa

actividade trabalham colaborativamente com o professor titular de turma, este está presente ou não, uma vez por semana mesmo no calendário em que ele está a trabalhar com as turmas dá educação física ou expressão plástica. Trabalhavam um tempo semanal e os meninos sabiam que naquele dia trabalhavam educação física, no polivalente da escola. Também temos condições também é preciso ver se as escolas tem condições para isso, para a educação física, eu acho que é fundamental, não é dar educação física no pátio do recreio, é preciso ter condições e material e alguma formação para não se fazer alguns “estragos” nos meninos. Temos bom material, temos colchões, bolas e isso tudo e temos um espaço bom e portanto temos de aproveitar para essas aulas.

6 – Todos os docentes desta escola leccionam Educação e Expressão Físico Motora (EEFM)?

É como eu digo, leccionavam dentro da sua programação indo fazendo aquele tipo de actividades que eu até nem considero muito educação física, até se calhar mais expressão dramática, as danças, os joguinhos, umas corridinhas, porque nem todos temos formação e muitas vezes por os miúdos a correr, a dar cambalhotas, é preciso ter cuidado não é? É preciso ter formação, saber como se põe as mãos para não magoar o pescoço. Portanto a nossa educação física andava muito à volta disso. Desde que vieram os animadores tem sido óptimo e as Aec’s, tem havido um trabalho muito estreito entre a escola e os professores das Aec’s. Temos trocado impressões a nível de exercícios por onde é que se deve começar, se é bom começar pelas corridas, temos trocado algumas impressões nesse aspecto acho óptimo.

7 – Sente alguma alteração nos alunos que têm leccionação de EFM dos que nunca tiveram?

Não sei, não posso responder a isso, porque na turma ou fazem todos ou não faz nenhum, mas eu penso pelo menos a nível da motivação, eu acho que sim. A educação física toda gente gosta e sendo assim como toda a gente gosta, penso que pode ser por aí, pela motivação. Eu vou falar da minha turma, eles sabiam que na minha turma eles tinham de trazer sapatilhas e fato de treino ou umas calças confortáveis, nem calças de ganga ou calças apertadas isso era a

condição para fazerem educação física, uma vez que era semanal, eu dava um tempo semanal, os que não traziam por qualquer motivo se esqueceram e queriam fazer com as calças de ganga eu não deixava aí eu via logo que a nível de motivação ficavam muito aborrecidos mas tinha de ser, eu deixava ir para o polivalente mas ficava sentado a ver os outros fazer não ficava na sala a imaginar o que os outros estavam a fazer, esta a ver o que os outros estavam a fazer mas não fazia. A diferença penso que é essa, a motivação, a nível de comportamento, acho que se a educação física for bem dirigida, acho que sim que, disciplina, porque há uma disciplina interior, isto é como a música se nós temos um bom ritmo interior isso reflecte-se na nossa maneira de ser e de estar, se conseguirmos ritmar, eu acho que há diferenças por aí.

8 – Considera importante a formação de professores nesta área?

Sim, sem dúvida, acho muito importante, é como eu já disse ao bocadinho há movimentos que podemos fazer errados e inconscientemente podemos estar a fazê-los sem saber. A cambalhota, o pino ou outro exercício mais... que até o próprio programa aponta, o programa tem lá, as cambalhotas à frente e à retaguarda, subir a parede, isso sim está lá no programa, mesma até a patinagem e tudo mais. Mas agora, tem de haver formação porque existe uma graduação do esforço da criança e nós temos de saber isso, não é? Começar por exercícios se calhar mais lentos e depois uns mais fortes, e depois há umas pausas, uns exercícios de alongamentos que se devem fazer finais, coisas que fui aprendendo com professores que passaram lá na escola.

9 – Quais as maiores dificuldades que um docente de 1º Ciclo do Ensino Básico sente em leccionar a área de EEFM?

A principal dificuldade é o tempo e porque acha que aquilo não é tão importante, ou pelo menos, não se valoriza tanto como o português, a matemática e o estudo do meio. A primeira acho que está aí, porque toda a gente gosta de fazer alguns... que não sejam exercícios específicos, fazer uma corridinha ou um joguinho, por aí acho que toda a gente tem vontade. O que nos faz ir protelando, protelando no espaço e no tempo é o programa, o programa condiciona muito, a matemática o português condiciona bastante, e sabe que hoje em dia os miúdos são cada vez mais difíceis de motivar e nós

perdemos muito tempo, nós todos os professores a motivá-los, a estarem sossegados na aula, a concentrarem-se e depois não há tanto tempo para aquelas questões que a gente tem de trabalhar e há rotinas de matemática, exercícios e a educação física vai ficando.

10 – O que poderia ser feito para se ultrapassar estas dificuldades?

Eu acho que é assim se viesse algum professor de fora ou do agrupamento, um professor específico para a escola, um ou dois dependendo do número de turmas e disse-se assim semanalmente há um tempo de educação física, aí toda a gente faz, porque é quase obrigatório, está lá o professor e é obrigatório. Eu disciplinei-me muito mais com os meus alunos, fazia a educação física nesse tipo de jogos, a cambalhota nunca pus muito a não ser aqueles que achava que faziam bem, mas fazia algumas coisas com eles. Mas lá está, eu começava muito bem no início do ano, semanalmente e ao longo do ano eu ia avançando por isto ou por aquilo porque o tempo não chega para tudo e desde que veio o animador sócio cultural e que me comprometi com ele, e ele comigo, em que um tempo semanal era educação física, eu não falhei e no fim reconheci que o tempo deu para tudo ou melhor não deu para tudo se calhar, mas se não tivesse feito tinha chegado à mesma conclusão. Há uma espécie de obrigatoriedade se houver essa obrigatoriedade a gente faz, mas tem de ser um professor especializado com formação, eu acredito na especialização mais do que nunca.

11 – Acha que não foi referido algum aspecto importante? Quer acrescentar alguma coisa em relação a esta temática?

Não, não sei, acho que não, está dito aquilo que gente pensa, os professores tem de ser especializados isso sem dúvida nenhuma mas já o tinha dito, as escolas tem de ter condições, não se pode por a educação física num espaço qualquer, tem de se ter material, pronto criar condições como se cria para uma sala de aula, acho que isso é fundamental. Material, condições, formação do professor e está tudo dito, o resto vem por acréscimo.