



**Universidade de
Aveiro
2016**

Departamento de Educação e Psicologia

**JULIANA MARIA
RODRIGUES**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS MODELOS DE
DOCÊNCIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
NARRATIVAS, PERCEÇÕES E CONTEXTOS**



**Universidade de
Aveiro**
2016

Departamento de Educação e Psicologia

**JULIANA MARIA
RODRIGUES**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS MODELOS DE
DOCÊNCIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
NARRATIVAS, PERCEÇÕES E CONTEXTOS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

*“Tudo de bom que você me fizer
Faz minha rima ficar mais rara*

*O que você faz me ajuda a cantar
Põe um sorriso na minha cara*

*Meu amor, você me dá sorte
Meu amor, você me dá sorte
Meu amor, você me dá sorte na vida” (Sorte, Papas da Língua).*

Com você sou mais, sou melhor, sou completa.
Dedico este trabalho ao meu companheiro de vida, Diogo.

O júri

Presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes

Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Abel Aurélio Abreu Figueiredo

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Professor Doutor Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves

Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro
(Orientador)

Agradecimentos

A realização deste trabalho só se tornou possível pois contou com a colaboração de muitas pessoas, as quais gostaria de agradecer:

Primeiramente, ao Professor Doutor Rui Neves, pelo privilégio e qualidade de sua orientação neste trabalho.

Ao Professor Doutor António Neto Mendes e à Professora Doutora Paula Santos, coordenador e diretora do Mestrado, respetivamente, e extensivo a todos os professores e colegas do Mestrado em Ciências da Educação desta universidade.

Aos professores que contribuíram na etapa de validação dos instrumentos deste estudo.

Aos professores titulares de turma do 1º CEB e aos professores de educação física, participantes deste estudo, que dedicaram seu tempo para colaborar nesta investigação. Ao Diretor do Agrupamento de escolas e, em especial, ao Coordenador de departamento do 1º CEB, pelo empenho para que os colegas pudessem participar e pela disponibilização de todos os documentos e informações necessárias.

Agradeço também aos alunos, de toda minha jornada como professora de educação física, que gratificam-me em atuar nesta profissão, apesar das inúmeras dificuldades.

E por fim, agradeço à minha família, em especial ao Diogo, meu marido, companheiro, amigo e incentivador de todas as horas.

Muito obrigada.

Palavras-chave

Educação Física, 1º Ciclo do Ensino Básico, Modelos de Docência, Currículo, Coadjuvação.

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar os processos de decisão curricular na área de Educação Física (EF) no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) por parte de professores implicados em diferentes modelos de docência num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro (Portugal). Com uma abordagem qualitativa, baseado num estudo de caso, foram realizados questionários e entrevistas semiestruturadas a sete docentes, sendo dois que desenvolvem a EF através da monodocência integral, dois que recebem apoio de professores especialistas em EF e três professores especialistas em EF, que atuam como coadjuvantes no 1º CEB. Foi ainda realizada uma entrevista ao Diretor, bem como analisada variada documentação do Agrupamento. Os dados recolhidos foram analisados em termos de conteúdo, numa base interpretativa e holística. Destaca-se o papel essencial do professor como principal responsável pelas decisões curriculares, pois ao mediar o processo de passagem do currículo formal ao currículo real este manifesta aquilo que acredita ser necessário e mais importante acerca das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, entre os principais resultados deste estudo evidenciou-se o estatuto inferior da EF na hierarquia curricular do 1º CEB, com uma carga horária muito reduzida, que não proporciona o cumprimento de seu programa na íntegra. Uma maior perceção de competência destacou-se entre os docentes com formação continuada e que possuem maior vínculo com a área. As contribuições da coadjuvação de especialistas em EF a docentes do 1º CEB ressaltaram-se tanto na promoção de práticas mais regulares na área aos alunos, como na qualificação na experiência destes e dos professores do 1º CEB. No entanto, para se efetivarem projetos colaborativos salientou-se a importância de lideranças na equipa, para promover, orientar e supervisionar o trabalho realizado em EF. Conhecer, analisar e refletir sobre os diferentes modelos de docência da EF no 1º ciclo, assim como debater formas de viabilização, aperfeiçoamento profissional e aproveitamento dos recursos humanos podem contribuir para que a EF seja experienciada por todos os alunos do 1º CEB, de forma mais sustentável no currículo deste nível de ensino.

Keywords

Physical education, 1st Cycle of Basic Education, Teaching Models, Curriculum, Collaboration.

Abstract

This study aimed to characterize the curricular decision-making processes in the area of Physical Education (PE) in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) by teachers involved in different teaching models in a group of Aveiro district schools (Portugal). With a qualitative approach, based on a case study, inquiries and semi-structured interviews with seven teachers were made, two of them teaching PE through the full single teacher, two receiving support from specialist teachers in PE and three specialist teachers in PE, which act as adjuncts in the 1st CEB. An interview with the Director was done and varied documentation of the schools group was analyzed. The collected data were analyzed in terms of content, with an interpretative and holistic approach. The study highlights the essential role of the teacher as the main responsible for curriculum decisions, as well as a mediator of the process of passing the formal curriculum to the real curriculum, this way he expresses what he believes to be necessary and most important about student learning. On the results of this study, it was noticeable the lower status of the PE in the curriculum hierarchy of the 1st CEB, with very few hours, which does not provide the completion of its program in full. Greater perception of competence stood out among teachers with extended education that have a greater connection to the area. The contributions of helping specialists in the PE teachers of the 1st CEB has shown to be both promoting more regular practices in students, as well as in the qualification of the experience these students and teachers of the 1st CEB had. However, to do collaborative projects it was stressed the importance of leadership in the team, to promote, guide and supervise the work of PE. To know, analyze and reflect on the different PE teaching models in the 1st cycle, as well as discuss ways of accomplishment, professional development and use of human resources can contribute to the way PE is experienced by all students of the 1st CEB, in a more sustainable way to the curriculum of this educational level.

Índice

Introdução	1
Formulação do problema.....	2
<i>Objetivo Geral</i>	4
<i>Objetivos Específicos</i>	4
Estrutura da dissertação.....	4
PARTE I – A EF no 1º CEB e seus modelos de docência - enquadramento teórico	6
Capítulo 1 – Contributos, dificuldades e concepções da EF no 1º CEB	7
1.1 – A importância da EF na escola de 1º CEB	7
1.2 – As dificuldades no desenvolvimento da EF	15
1.3 – As concepções da EF.....	22
1.3.1 – <i>A EF e a perspectiva de promoção de estilos de vida saudáveis</i>	24
Capítulo 2 – O 1º CEB e a EF: desenvolvimento curricular, programa e a formação de professores	27
2.1 – A especificidade do ensino primário	27
2.1.1 – <i>A monodocência e o desenvolvimento curricular</i>	28
2.2 – A Expressão e Educação Físico Motora (EEFM): a EF no 1º CEB	30
2.2.1 – <i>A EEFM e as AFD nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)</i>	35
2.2.2 – <i>Documentos legais e programa da EF no 1º CEB</i>	37
2.3 – A formação dos professores do 1º CEB em EF.....	43
2.3.1 – <i>A formação inicial</i>	43
2.3.2 – <i>A formação continuada</i>	45
Capítulo 3 – Os modelos de docência da EF no 1º CEB	48
3.1 – A docência da EF no ensino primário - situação em diversos países	48
3.2 – Especialista e generalista na docência da EF no 1º CEB	57
3.2.1 – <i>Prestadores externos/terceirização e a EF na escola primária</i>	67
3.3 – Modelos colaborativos para a docência da EF no 1º CEB	74
3.3.1 – <i>Equipas educativas e a coadjuvação</i>	76
PARTE II – Os diferentes contextos de docência da EF no 1º CEB – o estudo de caso.....	80
Capítulo 4 – Metodologia.....	81
4.1 – Fundamentação das Opções Metodológicas.....	81
4.1.1 – <i>Estudo de caso</i>	83
4.1.2 – <i>Critérios para a seleção do caso</i>	85
4.1.3 – <i>Caracterização do grupo de participantes no estudo</i>	88
4.1.4 – <i>Contexto de docência da EF no 1º CEB dos participantes</i>	89
4.2 – Técnicas de Recolha de Dados.....	89
4.2.1 – <i>Análise Documental</i>	91
4.2.2 – <i>Entrevistas</i>	92
4.2.3 – <i>Questionário – estrutura e conteúdo</i>	98
4.2.4 – <i>Guião de entrevista – estrutura e conteúdo</i>	99
4.3 – Procedimentos para a recolha de dados.....	100

4.3.1 – Realização das entrevistas e questionários.....	100
4.4 – Transcrição das entrevistas.....	101
4.5 – Análise qualitativa dos dados.....	102
Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	105
5.1 – O AEA e seus documentos.....	105
5.1.1 – Projeto educativo	105
5.1.2 – Plano anual de atividades.....	108
5.1.3 – Critérios gerais de avaliação.....	109
5.1.4 – Critérios da avaliação da EEFM.....	110
5.1.5 – Currículo disciplinar do 1º CEB.....	110
5.1.6 – Plano de melhorias do AEA	112
Quadro resumo:	113
5.2 – O Diretor do agrupamento - uma visão global da EF no 1º CEB.....	113
Quadro resumo:	115
5.3 – Os professores	115
5.3.1 – O vínculo dos professores com a EF e AFD.....	117
5.4 – Cenários distintos da docência da EF no 1º CEB.....	121
a) Cecília e Gabriel: os professores da monodocência integral (PMI).....	121
b) Alice e Fernanda: as professoras da monodocência apoiada/coadjuvada (PMA)	122
c) Bruno, Daniel e Eduardo: os professores especialistas coadjuvantes (PEC)	124
Quadro resumo:	127
5.5 – O agrupamento como referência na EF no 1º ciclo.....	128
5.6 – Professores e as decisões curriculares em EF	129
5.6.1 – Estatuto e valorização da EF no 1º ciclo	131
Quadro resumo:	148
5.7 – Espaços e materiais para a EF no 1º CEB – espaço privilegiado para os “maiores”	148
5.7.1 – As diferenças entre a escola sede e as outras escolas do 1º CEB do Agrupamento ..	150
Quadro resumo:	154
5.8 – As finalidades educativas da EF.....	154
5.8.1 – As dimensões da avaliação	159
Quadro resumo:	164
5.9 – A formação inicial e a percepção de competências.....	164
5.9.1 – Competências necessárias para uma intervenção de qualidade em EF no 1º CEB ..	169
5.9.2 – O programa de EF no 1º ciclo – percepção de conhecimento e abordagem.....	173
Quadro resumo:	183
5.10 – A colaboração entre PTT e o professor de EF: é possível trabalhar juntos?.....	184
a) Alice e Bruno.....	184
b) Fernanda e Eduardo	188
c) Daniel – o coordenador de departamento e coadjuvante em EF.....	191
5.10.1 – Dificuldades do trabalho colaborativo em EF.....	195
5.10.2 – A coadjuvação do especialista de EF no 1º ciclo.....	199
Quadro resumo:	202
5.11 – Os docentes responsáveis pela EF no 1º ciclo. Quem deve ser?	202
5.11.1 – Professor especialista: uma mais-valia na EF no 1º ciclo.....	208
Quadro resumo:	210
5.12 – As soluções para a sustentabilidade da área.....	210
5.12.1 – Formação profissional contínua e contextualizada	215
5.12.2 – Liderança em EF dentro da escola	219

<i>Quadro resumo:</i>	221
Capítulo 6 – Conclusões.....	222
Capítulo 7 – Limitações e sugestões para estudos futuros	230
Referências Bibliográficas	232
Anexos.....	251
<i>Anexo A – Questionário aos Professores</i>	252
<i>Anexo B – Guião de Entrevista aos Professores do 1º CEB</i>	255
<i>Anexo C – Guião de Entrevista aos Professores de Educação Física</i>	259
<i>Anexo D – Pedido de autorização para a recolha de dados ao Diretor do Agrupamento</i>	263
<i>Anexo E – Guião de Entrevista ao Diretor do Agrupamento</i>	266
<i>Anexo F – Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido</i>	268
<i>Anexo G – Transcrição das Entrevistas</i>	270

Índice de Figuras

Figura 1: Caracterização dos contextos de docência da EF dos professores participantes do estudo.	89
Figura 2: Esquema gráfico da recolha de dados.....	91
Figura 3: Modelo heurístico do currículo. Fonte: Carreiro da Costa (2005a, p. 261).	182

Índice de Tabelas

Tabela 1: Pessoal docente especialista em Educação Física (valores aproximados). Fonte: Hardman (2001).	50
Tabela 2: Experiência dos professores em EF, enquanto alunos.....	117
Tabela 3: Vínculo dos professores com a AFD.....	119

Índice de Quadros

Quadro 1: Blocos programáticos da EEFM. Fonte: Adaptado de Miranda (2002).	42
Quadro 2: Modelos de docência da EF no ensino primário. Fonte: Criado pelos autores, adaptado de Eurydice (2013).	57
Quadro 3: Características do Estudo Qualitativo. Fonte: Criada pelos autores, adaptada de Stake (2012).	83
Quadro 4: Caracterização do Grupo de Participantes no Estudo.	88

Quadro 5: Painel sobre os participantes da validação do guião de entrevista.	97
Quadro 6: Painel sobre os participantes da entrevista-piloto.	98
Quadro 7: Blocos curriculares da EEFM para cada ano de escolaridade do 1º CEB.	111
Quadro 8: Quadro resumo sobre os documentos do AEA e a EF no 1º CEB.	113
Quadro 9: Quadro resumo sobre a visão do Diretor sobre a EF no 1º CEB.	115
Quadro 10: Professores da monodocência integral.	122
Quadro 11: Professores da monodocência apoiada/coadjuvada.	124
Quadro 12: Professores especialistas coadjuvantes.	127
Quadro 13: Quadro resumo sobre os cenários distintos da docência da EF no 1º CEB.	128
Quadro 14: Quadro resumo sobre o estatuto e valorização da EF.	148
Quadro 15: Quadro resumo sobre os espaços e materiais para a EF no 1º CEB no AEA.	154
Quadro 16: Finalidades educativas da EF no 1º CEB.	156
Quadro 17: Quadro resumo das finalidades educativas e dimensões da avaliação.	164
Quadro 18: Formação inicial e a influência na prática atual.	168
Quadro 19: Competências necessárias para uma intervenção de qualidade em EF no 1º CEB mencionadas pelos professores.	169
Quadro 20: Perceção do conhecimento do programa de EF do 1º CEB.	177
Quadro 21: Abordagem do programa de EF pelos professores.	180
Quadro 22: Quadro resumo sobre formação inicial, competências necessárias para a docência e abordagem do programa.	184
Quadro 23: Coadjuvação de um especialista em EF para a docência da área no 1º CEB.	201
Quadro 24: Quadro resumo sobre a coadjuvação/colaboração em EF no 1º CEB.	202
Quadro 25: Responsabilidade da docência da EF no 1º ciclo.	205
Quadro 26: Quadro resumo sobre a responsabilidade da docência da EF no 1º CEB.	210
Quadro 27: Sugestões dos professores sobre as soluções para a sustentabilidade da EF no 1º CEB.	213
Quadro 28: Quadro resumo sobre as sugestões para a sustentabilidade da EF no 1º CEB.	221

Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de Escolas

AEA – Agrupamento de Escolas Azul

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Atividade Física

AFD – Atividade Física e Desportiva

AFV – Atividade Física Vigorosa

AFMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa

CATCH – Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNAPEF – Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física

DCD – Desordem Coordenativa Desenvolvimental

DEB – Departamento de Educação Básica

EBI – Escolas Básicas Integradas

EF – Educação Física

EEFM – Expressão e Educação Físico Motora

HPE – Health and Physical Education

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

ME – Ministério da Educação

NASPE – National Association for Sport and Physical Education

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PAEC – Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular

PE – Projeto Educativo

PEC – Professor Especialista Coadjuvante

PES – Promoção e Educação para a Saúde

PMA – Professor da Monodocência Apoiada

PMI – Professor da Monodocência Integral

PRODEFDE – Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar

PTT – Professor Titular de Turma

RI – Regulamento Interno

SPARK – Sport, Play and Active, Recreation for Kids

SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física

WHO – World Health Organization

Introdução

Inúmeras são as razões que justificam a importância da EF na vida da criança para seu desenvolvimento integral e harmonioso. Ela pode contribuir de forma positiva e relevante no desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo da criança, através de ganhos em habilidades motoras e aptidão física, sentimentos de cooperação e solidariedade, autoestima, bem como em conhecimentos e concentração (Bailey et al., 2009).

A escola, através da EF como área curricular, é considerada um espaço privilegiado para o ensino de hábitos saudáveis e, para muitas crianças, a única oportunidade para a prática regular e sistemática de atividades físicas e desportivas (AFD) orientadas (Marques & Gaya, 1999; Neto, 2006; Trudeau & Shephard, 2005). Além disso, diversos estudos consideram a escola o meio mais rentável na alocação de recursos para abordar a inatividade e problemas de obesidade infantil e saúde pública (Sallis et al., 2012; Sallis & McKenzie, 1991).

A criança no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) encontra-se numa fase da vida que é crucial para a participação em experiências motoras e atividades físicas, pois é nesse período que apresenta maior motivação intrínseca e capacidade motora para o desenvolvimento da motricidade infantil (Neto, 2006; Sloan, 2010). É nesta etapa também, entre os 6 e 10 anos, que apresenta rápidas aprendizagens, fundamentais para o desenvolvimento posterior de habilidades motoras (Gallahue & Ozmun, 2005). O desenvolvimento destas competências motoras são essenciais para o aumento da confiança, e por conseguinte da motivação para participar em AFD e manter-se fisicamente ativo (Bailey et al., 2009; Davies et al., 2015; Weiss, 2000). Negar estas experiências, principalmente nesta fase etária, e iniciá-las somente no 2º CEB pode ser tarde demais para inculcar nos alunos a importância da AFD, assim como para o desenvolvimento de competências, percepções e motivação para adquirir o hábito destas ao longo da vida (Kirk, 2005).

Em Portugal a situação da EF no 1º CEB apresenta sérias dificuldades como área regular e sustentável, a qual nunca apresentou um padrão curricularmente forte (Carreiro da Costa, 2005b; Figueiredo, 1996; Guimarães, 2002; Monteiro, 1996; Neto, 2006; Neves, 2007; Rocha, 1998), apesar do seu caráter obrigatório através da área Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) (DEB, 2004). A área é marcada pela descontinuidade de

consistência curricular e dependente da atitude e das opções educativas de alguns professores, influenciados pelas suas experiências de vida (Neves, 2007; Rocha, 1998).

Ao longo do tempo algumas iniciativas mostraram-se importantes estratégias de valorização da área, como por exemplo o Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar (PRODEFDE), em 1996. O PRODEFDE objetivou consolidar a intervenção da área no 1º CEB, a partir do modelo de monodocência apoiada, da otimização de recursos humanos, da formação e da melhoria dos espaços e materiais (Miranda, 2002). No entanto, passados 20 anos, apesar dos avanços quanto ao apetrechamento material, evidencia-se ainda uma grande dificuldade da EF e de sua sustentabilidade no currículo do 1º CEB, a qual vivencia diversos constrangimentos.

Dentre os principais constrangimentos, ressalta-se o nível de formação dos professores como um relevante impeditivo para a assunção da área como prática regular no currículo, pois não dá a confiança necessária aos docentes, que atuam em regime de monodocência (Blair & Capel, 2008; Carreiro da Costa, 2005b; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Neto, 2006; Petrie, 2016). A monodocência, uma das principais características do 1º CEB, é o processo em que o professor titular de turma (PTT) se responsabiliza pela gestão integral do currículo, e por ser a base da escolaridade obrigatória, visa o ensino globalizante, a integração dos saberes e o desenvolvimento pleno do educando (LBSE, 1986). No entanto, o afastamento dos PTT com a lecionação da EF no 1º ciclo salienta a necessidade de novas formas de organização para garantir a sustentabilidade da área no currículo deste nível de ensino.

A coadjuvação, já prevista na LBSE n.º 46/86, tem-se apresentado como uma valiosa alternativa em alguns contextos escolares, para a docência da EF. Com a convicção de que não desenvolver a EF no 1º CEB não é apenas negar o currículo oficial, mas sobretudo penalizar o desenvolvimento integral da criança, alguns agrupamentos escolares têm explorado outras formas de organização. Diferentes modelos de docência têm procurado colmatar a carência que há na intervenção da EF no 1º ciclo, na tentativa de superar a falta de oportunidade e a qualidade destas intervenções.

Formulação do problema

A infância é uma fase especial da vida do ser humano, é marcada pelas descobertas, experiências e ludicidade. Entretanto, as vivências corporais, os jogos e as brincadeiras têm estado cada vez menos presentes na vida das crianças, que vivenciam novos hábitos e um

estilo de vida mais sedentário, solitário e com uma superocupação do tempo. As consequências já são visíveis e motivo de alerta por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS), que prescreveu um conjunto de recomendações de combate à obesidade infantil, pois evidenciou que a inatividade física é um grande obstáculo à saúde mundial, já que 81% dos adolescentes (WHO, 2016) não desenvolvem os 60 minutos de atividade física (AF) diários recomendados pela WHO (2010).

A UNESCO (2015), que defende a efetivação da EF desde os anos iniciais de ensino, também publicou o documento “Quality Physical Education (QPE)”, onde evidencia a preocupação em relação ao desenvolvimento de uma EF de qualidade, em função da importância que esta assume nas questões de desenvolvimento integral do aluno, quer no aspeto físico (“physical literacy”) e engajamento cívico, como no desempenho académico, inclusão e questões de saúde.

O interesse nesta temática se deu em função de meu percurso profissional, como professora de EF nos anos iniciais de escolaridade, e por reconhecer sua importância no desenvolvimento da criança. A EF, através de experiências corporais pautadas na alegria, prazer e diversão, é o meio substancial para desenvolver competências motoras que são cruciais na infância, para a assunção de um estilo de vida mais saudável, como também para mudar o modo como a criança se relaciona com si mesma e com os outros e no modo de interagir na sociedade.

Perante a importância que a EF assume no desenvolvimento integral do aluno e o espaço marginalizado que esta ocupa no currículo do 1º CEB, objetiva-se neste estudo conhecer como organizar o desenvolvimento da EF a partir de diferentes modelos de docência. Desse modo, espera-se que possam surgir contribuições na construção do campo curricular e em configurações mais sustentáveis do desenvolvimento da área, como também auxiliar na definição ecológica de políticas locais nos territórios educativos.

Esses modelos de docência poderão ter implicações na organização do desenvolvimento curricular da área, evidenciando assim o interesse dessa investigação em tentar buscar resposta sobre a seguinte questão de partida: Como se organiza e desenvolve o currículo de EF no 1º CEB em contextos distintos de docência: monodocência - professor generalista; monodocência apoiada - coadjuvado por um especialista, e docência por um professor especialista da área?

Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é caracterizar os processos de decisão curricular na área de EF no 1º CEB, por parte de professores implicados em diferentes modelos de docência.

Objetivos Específicos

- Identificar as diferenças dos professores implicados em distintos modelos de docência, sobre o estatuto e valorização da EF no currículo do 1º CEB;
- Conhecer como os professores, em cada contexto, gerem suas atividades de acordo com a percepção das finalidades e dimensões da avaliação da EF no 1º CEB;
- Analisar a percepção de competência dos professores, nos diferentes contextos de docência, em função de sua formação inicial;
- Identificar as competências pedagógicas referidas pelos professores dos diferentes modelos de docência como fundamentais para uma intervenção de qualidade na EF no 1º CEB;
- Identificar as diferenças no conhecimento e na abordagem do programa de EF do 1º CEB, por parte dos professores implicados nos vários modelos de docência;
- Caracterizar a natureza do trabalho colaborativo docente na área de EF;
- Relacionar as percepções dos professores e o seu modelo de atuação acerca da coadjuvação na docência da EF no 1º ciclo;
- Comparar as percepções dos docentes dos diferentes modelos de atuação no que tange a sustentabilidade da EF no 1º ciclo;
- Analisar o projeto educativo de escola, plano anual de atividades e outros documentos no que se refere às iniciativas relativas à área de EF no 1º CEB.

Estrutura da dissertação

A presente dissertação está dividida em duas partes. A primeira refere-se ao enquadramento teórico (capítulos 1, 2 e 3), e a segunda reporta-se ao trabalho empírico, especificamente ao estudo de caso (capítulos 4, 5, 6 e 7). No final, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na dissertação.

O capítulo 1 apresenta os contributos e a importância da EF na escola, também são abordadas suas principais dificuldades, em especial no 1º CEB. Na parte final do capítulo, serão abordadas as concepções de EF nos currículos ao longo da história, assim como a

conceção atual de EF, numa perspetiva de saúde e de hábitos saudáveis e sua presença nos currículos.

O capítulo 2 salienta sobre a especificidade do 1º CEB, as questões da monodocência e sobre como as decisões curriculares em EF são priorizadas em seu desenvolvimento curricular. Também será abordada a situação da EEFM, a EF no 1º ciclo em Portugal, principais constrangimentos e contextos, e a relação com a AFD das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Neste capítulo são apresentados os documentos legais e o programa da EF do 1º CEB, seus objetivos e blocos curriculares. Na parte final, será tratada a questão da formação inicial dos professores do 1º ciclo em EF, assim como a necessidade da formação continuada.

O capítulo 3 refere-se aos modelos de docência da EF no 1º CEB, a partir de uma revisão acerca da literatura nacional e internacional. São apresentados os modelos de diversos países e aborda as questões acerca da responsabilidade da intervenção na área através de professores especialistas, generalistas, e a partir de prestadores de serviço terceirizados.

Na parte II da dissertação, o capítulo 4, da metodologia, trata sobre as fundamentações metodológicas, assim como explicita sobre o estudo de caso, seus participantes e as técnicas de recolha de dados, instrumentos, procedimentos e a análise qualitativa de dados.

O capítulo 5 apresenta e faz a análise dos resultados do estudo, a partir das análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas, assim como os discute a partir de outras investigações da literatura nacional e internacional.

O capítulo 6 retrata as principais conclusões e contribuições do estudo, e o capítulo 7 são sugeridas novas pistas para a investigação, assim como são destacadas as limitações encontradas para a realização do presente estudo.

PARTE I – A EF no 1º CEB e seus modelos de docência - enquadramento teórico

Capítulo 1 – Contributos, dificuldades e conceções da EF no 1º CEB

Neste capítulo será apresentada uma revisão bibliográfica acerca dos contributos da EF, e sua importância na escola, visto o atual panorama mundial que tem apresentado um elevado número de doenças relacionadas com o sedentarismo e excesso de peso entre a população de crianças e jovens. Também serão abordadas as dificuldades da EF, em especial em seu desenvolvimento nos primeiros anos de escolaridade. A redução de tempo nos currículos, assim como a falta de investimento em equipamentos e materiais e no desenvolvimento profissional dos docentes responsáveis. Na parte final do capítulo, trataremos sobre as conceções de EF nos currículos ao longo da história, assim como a conceção atual de EF, numa perspetiva de saúde e de hábitos saudáveis e sua presença nos currículos.

1.1 – A importância da EF na escola de 1º CEB

A EF na escola aparece como espaço e tempo do desenvolvimento do educando em sua totalidade, assumindo o papel de ampliar a compreensão dos educandos acerca do corpo e seus significados biológicos, culturais e sociais, e assume extrema importância nos anos iniciais, pois através dela são exploradas as mais diversas manifestações da chamada “Cultura Corporal de Movimento”, oferecendo um amplo vocabulário motor, para que se aprimore seu aspeto físico, cognitivo e social (Filho et al., 1992).

A realização de atividades físicas e psicomotoras, de forma contínua, é essencial para o desenvolvimento da criança no 1º CEB, e justifica-se pelo seu elevado potencial de desenvolvimento físico, que oferecerão experiências concretas, auxiliando também no seu desenvolvimento cognitivo e social (DEB, 2001).

Rocha, Moreira, Santos, Ribeiro & Bráz (1992) consideram a EF no 1º ciclo imprescindível pois:

Nestas idades que se situam os períodos fulcrais das aprendizagens psicomotoras fundamentais e das principais qualidades físicas; assegura situações favoráveis no desenvolvimento social, principalmente pelas situações de interação que proporciona; permite a experiência de situações onde a abstração e as operações cognitivas são vividas e interiorizadas numa forma dinâmica (p. 37).

Segundo Neto (2006), a escola é um local privilegiado para dinamizar uma nova “cultura do corpo” e mobilizar as crianças para a aprendizagem de estilos de vida ativa, ressaltando também que a criança nos anos iniciais de escolaridade demonstra capacidade

motora e motivação intrínseca, dependente das características do seu contexto de vida. Além do que é na fase em que se encontram os alunos do 1º CEB que as intervenções e a aprendizagem das habilidades motoras são cruciais para o desenvolvimento da motricidade infantil (Neto, 2006).

Gallahue & Ozmun (2005) corroboram ao destacar que a fase entre os 6 e os 10 anos de idade caracteriza-se por ser um período de rápidos ganhos em aprendizado, essencial para o desenvolvimento posterior de habilidades motoras. Se práticas e oportunidades de AF e atividades motoras forem pouco estimuladas e/ou limitadas às crianças nesta fase, as mesmas podem desenvolver deficits de informação motora e perceptiva, que culminam em atraso e prejuízo à fase de apropriação da cultura corporal do movimento (Gallahue & Ozmun, 2005).

De acordo com Santos & Vieira (2013) essas dificuldades, quando não identificadas, podem interferir nas relações sociais, emocionais, afetivas e escolares, gerando atraso no desenvolvimento motor e podendo culminar em Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD), caracterizada pela dificuldade na execução de tarefas motoras simples, como correr e saltar consecutivamente. Segundo a *American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, a DCD, também chamada de dispraxia, é a dificuldade de competência e habilidade motora que uma criança apresenta quando não tem a coordenação motora necessária para executar tarefas que são apropriadas para a sua capacidade intelectual, na ausência de outros distúrbios neurológicos (Missiuna, Gaines, Soucie, & McLean, 2006).

A dispraxia, desse modo, torna-se um importante obstáculo no que diz respeito à participação em AFD, pois a percepção de competência aliada ao prazer experimentado pela participação nestas atividades podem reforçar a autoestima da criança, que por sua vez, pode levar a uma maior motivação para esta continuar participando (Bailey et al., 2009).

Kirk (2005) salienta que a natureza das primeiras experiências são cruciais para o desenvolvimento de altos níveis de perícia, assim como no acesso e envolvimento na cultura física da sociedade. Para tanto, é preciso promover experiências positivas nesta área, e negá-las no 1º CEB, iniciando apenas mais tarde, pode não incutir nos alunos a importância da AFD, assim como afetar o desenvolvimento de competências, percepções e motivação para adquirir o hábito destas ao longo da vida (Kirk, 2005).

Davies et al. (2015) afirmam que o aumento da confiança do aluno produz maior entusiasmo, tornando-o mais motivado intrinsecamente a participar e a apreciar a AFD a longo prazo:

Motivation from within is superior to motivation created by instruction or reward because it promotes long-term enjoyment of the task at hand. Simply put, students who want to do physical activity are more likely to be healthy later in life than those who are told to do physical activity (Davies et al., 2015, p. 9).

Weiss (2000) corrobora com esta ideia, ao afirmar que quando a criança adquire competências motoras, torna-se confiante em fazer exercícios que envolvem a estabilidade, a força, o equilíbrio, a flexibilidade, a coordenação, a agilidade e as habilidades manipulativas, aumentando a motivação intrínseca e a propensão para permanecer fisicamente ativo. As intervenções projetadas para melhorar a percepção de competência, o apoio social e o prazer auxiliam na manutenção e no aumento nos níveis de participação e interesse das crianças e adolescentes em AFD (Weiss, 2000).

Vários são os argumentos a favor da EF e os benefícios que esta traz em função de uma participação regular e sistematizada. O documento “Quality Physical Education (QPE)”, publicado pela UNESCO (2015), evidencia a preocupação em relação ao desenvolvimento de uma EF de qualidade, em função da importância que esta assume nas questões de desenvolvimento integral do aluno, quer no aspeto físico (“physical literacy”) e engajamento cívico, como no desempenho académico, inclusão e questões de saúde. Neste documento a UNESCO defende o desenvolvimento da EF desde os anos iniciais de ensino até o ensino secundário, com bases firmes no currículo escolar e prestada com qualidade.

Muitos estudos defendem os benefícios das AFD através da EF curricular. Bailey et al. (2009) afirmam que estes benefícios alcançam vários domínios, destacando o papel educativo e de atitudes positivas frente ao estilo de vida futuro. Os mesmos autores afirmam que a EF e o desporto têm potencial para trazer contribuições significativas no desenvolvimento de crianças e jovens, nos domínios físico, cognitivo, afetivo, social e de estilo de vida. Porém, defendem que se atente para a qualidade da EF e ao desporto que se oferece, não se atribuindo melhorias automáticas apenas pelo apoio de sua inclusão no currículo escolar (Bailey, 2006). O autor também destaca que é preciso reconhecer e defender o valor da EF e do desporto para que todas as crianças sejam beneficiadas por

eles, através de experiências positivas, caracterizadas pelo prazer, envolvimento de todos, geridas por profissionais comprometidos e qualificados e com o apoio das famílias.

Le Masurier & Corbin (2006), ao citarem diversos estudos, afirmam que há evidências científicas bem documentadas que demonstram o importante papel da AF na saúde e no bem-estar e restam poucas dúvidas de que a EF na escola desempenha um papel importante na saúde pública, pois atinge a maioria das crianças. Os autores então identificaram 10 razões em defesa da EF de qualidade:

1. A atividade física regular ajuda a prevenir doenças;
2. A atividade física regular promove a sensação de bem-estar;
3. EF de qualidade pode ajudar a combater a obesidade;
4. EF de qualidade pode ajudar a promover a aptidão física ao longo da vida;
5. EF de qualidade fornece para muitos a única oportunidade para participar de AFD;
6. EF de qualidade ensina a autogestão de práticas de vida saudável, além de habilidades motoras que aumentam o gosto pela AFD, e conseqüentemente a participação nestas;
7. A atividade física e a EF promovem a aprendizagem e podem beneficiar o desempenho acadêmico;
8. A participação regular em atividade física é viável economicamente, visto que o sedentarismo e a má alimentação são os principais desencadeadores da epidemia da obesidade, e os gastos com esta são elevados;
9. A EF é consensual, apesar das dificuldades, a área tem o apoio de grande parte da sociedade, de grupos de fundações profissionais, governamentais e privadas;
10. A EF de qualidade ajuda na educação integral da criança.

Embora os ganhos da EF através da AFD podem alcançar diferentes domínios, a preocupação com os benefícios em relação à saúde e estilo de vida saudável tornou-se o foco central ultimamente, visto o crescente número de doenças relacionadas com o sedentarismo e o excesso de peso entre a população de crianças e jovens (Hardman, 2008b).

Sobre a realidade dos EUA, Levi et al. (2013) afirmam ser urgente e de suma importância buscar soluções para inverter a epidemia de obesidade neste país, visto que desde 1980 mais de um terço da população entre 10 e 17 anos foram classificados como obesos ou com excesso de peso (Levi, St Laurent, Lang, & Rayburn, 2012). Essa

preocupação é acentuada visto que pela primeira vez na história norte americana a geração atual poderá viver menos e com menor qualidade que a geração de seus pais (Levi et al., 2013).

O Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA estabeleceu uma meta para reduzir a taxa de obesidade adulta de 33,9% para 30,5% até 2020. Além disso também fixou o objetivo de aumentar a percentagem de pessoas num peso saudável de 30,8% para 33,9%. Em 2005, 17,4 % das crianças com idades entre 6 e 11 anos foram considerados obesas. A meta estabelecida é reduzir este índice para 15,7 % até 2020 (Levi et al., 2013).

Em África, o número de crianças que estão com sobrepeso ou obesos quase dobrou desde 1990, aumentando de 5,4 milhões para 10,3 milhões (WHO, 2016). E a situação agrava-se ainda mais em razão de crenças socioculturais em que a obesidade e o excesso de peso são admirados e reconhecidos como um sinal de riqueza, prestígio e de "boa vida" (Onywera, 2010).

De acordo com o documento sobre o perfil referente à nutrição, AF e obesidade dos 53 Estados Membros da OMS da Região Europeia, verificou-se que em 46 de 51 países, mais de 50% da população adulta (maiores de 20 anos de idade, de ambos os sexos) estavam acima do peso, e em 40 países mais de 20% eram obesos (WHO, 2013). Entre a população infantil europeia, segundo Currie et al. (2012), os países com maior prevalência de excesso de peso e obesidade, na faixa etária de 11 anos de idade, são Grécia (33%), Portugal (32%), Irlanda (30%) e Espanha (30%).

No México, o Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição (ENSANUT 2012) evidenciou que as estimativas de prevalência conjunta de sobrepeso e obesidade em crianças em idade escolar (5 a 11 anos) chegam a 34,4% (Gutiérrez et al., 2012). No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2009 (PeNSE), informou que uma em cada três (33,5%) crianças brasileiras tinha sobrepeso e 16,6% dos meninos e 11,8% das meninas eram obesos (IBGE, 2009).

De acordo com Lake & Townshend (2006), a obesidade resulta de uma combinação de exposição da criança a um ambiente insalubre, chamado de obesogénico, no qual ocorrem respostas comportamentais e biológicas inadequadas a esse ambiente, que variam entre os indivíduos e são influenciadas por diversos fatores ao longo da vida.

Para a WHO (2016), as crianças estão cada vez mais expostas a estes ambientes obesogénicos, que estimulam a obesidade e o ganho de peso, compreendido pelas

mudanças na disponibilidade do tipo de alimentos e no declínio da AF para o transporte ou lazer, que resultaram num desequilíbrio energético. As crianças estão expostas a alimentos processados, ricos em energia e pobres em nutrientes, que são baratos e facilmente disponíveis, além de que foram reduzidas as oportunidades para a AF, tanto dentro como fora da escola, e aumentou-se o tempo com o lazer sedentário, que envolvem assistir televisão e jogos em aparelhos eletrônicos (WHO, 2016).

Segundo a WHO (2006), as doenças crônicas, incluindo doenças cardiovasculares, diabetes, obesidade, certos tipos de câncer e doenças respiratórias crônicas, foram responsáveis por 60% das 58 milhões de mortes de doenças no ano de 2005, o que significa que quase 35 milhões de pessoas morreram destas doenças só neste ano. Além disso, estudos comprovam que a obesidade na infância é um preditor cada vez mais importante da obesidade adulta, e que crianças com pais obesos ou com sobrepeso possuem uma probabilidade muito maior de se tornarem adultos com sobrepeso ou com obesidade (Malindretos et al., 2009; Whitaker, Wright, Pepe, Seidel, & Dietz, 1997).

Com dados tão alarmantes e com o objetivo de alcançar melhores resultados na prevenção de doenças crônicas, a WHO (2002), através de recomendações de especialistas, reconhece o papel essencial da AF, como estratégia de políticas de intervenção, além da dieta e da nutrição:

Physical activity has great influence on body composition - on the amount of fat, muscle and bone tissue. To a large extent, physical activity and nutrients share the same metabolic pathways and can interact in various ways that influence the risk and pathogenesis of several chronic diseases. Cardiovascular fitness and physical activity have been shown to reduce significantly the effects of overweight and obesity on health. Physical activity and food intake are both specific and mutually interacting behaviours that are and can be influenced partly by the same measures and policies. Lack of physical activity is already a global health hazard and is a prevalent and rapidly increasing problem in both developed and developing countries, particularly among poor people in large cities (WHO, 2002, p. 3).

A AF regular na infância é um importante contributo para a saúde e para a qualidade de vida (Gopinath, Hardy, Baur, Burlutsky, & Mitchell, 2012; Klavestrand & Vingård, 2009), e componente fundamental para um estilo de vida saudável e hábitos futuros (Telama et al., 2014). Os comportamentos ativos ao longo da vida são fortemente influenciados pelas experiências na infância. Num estudo longitudinal onde foi realizado o rastreamento de AF de idade pré-escolar até à idade adulta em seis grupos etários, realizado com 3.596 participantes na Finlândia, demonstrou que estilo de vida fisicamente ativo começa a se desenvolver muito cedo na infância (Telama et al., 2014).

A WHO (2016) desenvolveu um conjunto de recomendações de combate à obesidade infantil, em que destaca a AF nas linhas de promoção e recomendações no combate à obesidade infantil, ressaltando a importância de implementar programas que promovam a EF escolar e a AFD, com o objetivo de reduzir os comportamentos sedentários de crianças e adolescentes. Isto inclui garantir instalações adequadas disponíveis nas escolas e em espaços públicos para AF no tempo de lazer para todas as crianças (incluindo as pessoas com deficiência); certificar-se que a AFD é incorporada na rotina diária e no currículo em contextos formais de acolhimento de crianças ou instituições, e garantir que este currículo desenvolva uma EF de qualidade na escola, fornecendo instalações adequadas e recursos humanos qualificados.

Visto o papel essencial da AF, ressalta-se que a inatividade física também é um grande obstáculo à saúde mundial, já que a WHO (2016) evidenciou que 81% dos adolescentes não desenvolvem os 60 minutos de AFD diários recomendados pela WHO (2010). Estimativas comparáveis sobre a inatividade física entre Estados Membros da OMS da Região Europeia mostram que em 23 de 36 países mais de 30% da população com 15 anos ou mais (ambos os sexos) foram insuficientemente ativos fisicamente. A prevalência de AF insuficiente entre os homens variou de 17% na Estónia e 71% em Malta, e entre as mulheres variou de 16% na Grécia e 76% na Sérvia (WHO, 2013).

Um estudo retratando a realidade portuguesa, realizado por Baptista et al. (2011), que contou com 4.696 participantes selecionados por amostragem aleatória estratificada e proporcional entre o número de pessoas por idade e sexo em cada região de Portugal continental, demonstrou que apenas 36% dos participantes de 10-11 anos e somente 4% dos jovens de 16-17 anos foram consideradas suficientemente ativos, de acordo com a recomendação de 60 minutos diários de AF de intensidade moderada ou superior, tendo o sexo masculino maiores índices nos dois grupos. O estudo concluiu que, tanto entre jovens como em adultos, as mulheres apresentaram os menores níveis de AF e, portanto, devem ser o grupos-alvo para a prevenção e estratégias destinadas a aumentar o nível de AF.

Outros estudos também evidenciaram que a maioria da população de crianças e adolescentes no Brasil (Hallal, Knuth, Cruz, Mendes, & Malta, 2010; Rezende et al., 2014) e nos EUA (Gordon-Larsen, Nelson, & Popkin, 2004; Woodward-Lopez, Diaz, & Cox, 2010) não é suficientemente ativa, pois não atingem o tempo acumulado de mais de 60 min/dia de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) recomendada.

Além de que evidências recentes mostram que a AF declina a partir da idade de entrada na escola (Tremblay et al., 2014), o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à AFD em adolescentes e crianças é um fator importante a ser reforçado por professores de EF e também pelos pais para que as gerações futuras possam ser mais ativas fisicamente (Araújo & Dosil, 2015).

Em função deste panorama e com o reconhecimento que a escola e a EF, em especial, ocupam relevante papel para transmitir a importância da AF, a *Sound Body Sound Mind Foundation* e a *Competitive Athlete Training Zone (CATZ)* desenvolveram um currículo escolar, que foi utilizado para tentar mudar este quadro, na orientação de mais de 400 professores de EF, em escolas de Los Angeles (Califórnia) e Denver (Colorado) (Davies et al., 2015). Todas as atividades deste programa foram pensadas a partir de princípios de três teorias¹ baseadas na motivação para o aumento da participação. Com o objetivo de qualificar as habilidades motoras para aumentar a confiança e, por conseguinte, a participação, este currículo também buscou desenvolver nas aulas atividades de aptidão total do corpo, com exercícios de força, cardiorrespiratórios, de flexibilidade, coordenação e capacidade aeróbica.

Em 2013 o currículo referido passou por uma avaliação realizada pela Universidade da Califórnia - Los Angeles (UCLA), com a participação de 385 alunos. Os resultados apresentaram um forte aumento das taxas de participação, relatado pelos professores após a implementação do currículo, como mostraram também um aumento da taxa de sucesso dos alunos três vezes maior em testes de aptidão física (Loukaitou-Sideris, Braun, Collins, Groska, & Yoo, 2013 citados por Davies et al., 2015).

Destaca-se então, o importante papel da escola na oferta de AFD através de uma de uma componente curricular, constituindo-se para muitos educandos “a única oportunidade de desenvolvimento destas como atividades sistematizadas, orientadas e regulares”, tendo a EF o papel de valorizar uma cultura desportiva, bem como uma instrumentalização adequada para adoção de hábitos saudáveis e um estilo de vida fisicamente ativo (Marques & Gaya, 1999, p. 95).

Para Neves (2002, p. 1) “é a partir das actividades realizadas na Educação Física que muitas crianças e jovens realizam aprendizagens que as fazem gostar, desejar aprender

¹ As teorias são: 1. Harter's Perceived Competency Motivation Theory (Harter, 1992); 2. Achievement Goal Theory (Treasure & Roberts, 1995), e 3. Self-determination Theory (Deci & Ryan, 2012) in Davies et al. (2015, p. 9).

mais e vincular a uma prática regular das Atividades Físicas e Desportivas ao longo da vida”. Crum (1993) considera que a escola ocupa um papel central no processo de socialização do movimento, de modo que abrange todas as crianças para familiarizarem-se com a cultura motora.

A EF na escola é um importante instrumento para promover a AF, e é considerada o meio mais rentável para a alocação de recursos para abordar a inatividade e problemas de obesidade infantil e saúde pública (Sallis & McKenzie, 1991; Sallis et al., 2012). Um estudo longitudinal realizado com 3.345 adolescentes nos EUA descobriu que para cada dia de escola adicional por semana que os adolescentes participaram em EF, as chances de ser um adulto com excesso de peso diminuiu 5% (Menschik, Ahmed, Alexander, & Blum, 2008).

Outros projetos, programas e ações escolares em EF demonstraram sucesso nos resultados na aptidão física dos alunos (Kain et al., 2004), assim como na redução de gordura a corporal (Kain et al., 2004; McMurray et al., 2002) e pressão arterial em jovens e adolescentes (McMurray et al., 2002). Além disso, programas de qualidade e realizados em tempo adequados podem contribuir significativamente para a quantidade total de AFMV de crianças em idade escolar e influenciar positivamente seus hábitos, incentivando uma maior participação em AFD extracurriculares, de hábitos menos sedentários (Trudeau & Shephard, 2005), como também no desenvolvimento de padrões de comportamento que os mantém fisicamente ativos ao longo da vida (WHO, 2014).

1.2 – As dificuldades no desenvolvimento da EF

Diante de inúmeros benefícios e da importância do desenvolvimento regular e sistemático da EF no 1º CEB questiona-se: quais são as razões da EF não ser assumida na escola de forma sustentável? Quais são as dificuldades? Quem são os culpados por este cenário tão negativo da EF na vida das crianças que estão no início da fase escolar?

Monteiro (1996), sobre a realidade portuguesa, apresenta a sua visão acerca de quem é a culpa pelo total descompromisso com a EF no 1º CEB:

Provavelmente, de todos nós, uns não acreditaram no sonho, outros não puderam (ou não quiseram) construí-lo, outros ainda julgaram que não era problema seu e, finalmente, outros preferiram o “possível” (o fácil) e optaram pelo “chocolate em vez da refeição”, ou seja, propuseram “campeonatos”, “competições”, e “animações” em vez de se criarem as condições para as crianças, todas e cada uma delas (não só algumas), terem as oportunidades educativas que precisam e merecem: contínuas, sequenciais e de valor pedagógico (p. 56).

Inúmeras são as dificuldades encontradas pela EF, de forma de geral, e estas acentuam-se quando se refere à área nos anos iniciais de escolaridade em diferentes países. Apesar de constatar uma evolução positiva, a UNESCO (2015) evidencia o declínio da oferta de EF em todo o mundo, em que a implementação da política desta ainda permanece inconsistente. E através do documento “QPE”, já citado, afirma que é necessário aos governos garantir uma EF de qualidade como parte essencial do currículo escolar; incentivada a partir de abordagens inclusivas e inovadoras; investir na formação de professores e no desenvolvimento profissional, assim como desenvolver parcerias escola-comunidade em projetos de AFD.

O “QPE” também solicita aos governos que revertam os cortes de investimentos em EF nas escolas tanto de países desenvolvidos como em desenvolvimento, a qual tem-se evidenciado uma diminuição progressiva tanto dos fundos como do tempo para a prática, em mais da metade do continente Europeu e na América do Norte: “The provision of physical education is in decline across all world regions. Rising levels of physical inactivity, along with the substantial associated disease risk, have been described as a pandemic by WHO” (UNESCO, 2015, p. 7).

Ao analisar a situação da EF numa escala europeia e mundial Hardman (2008a, 2008b) evidenciou uma diversidade de práticas, políticas e estruturas, como também elementos de congruência de conceitos e formas de desenvolvimento da área. Embora tenha encontrado práticas e programas bem implementados, a situação geral da EF é de declínio e de marginalização nas escolas. Os principais problemas encontrados se referem à deficiente alocação de tempo no currículo, baixo investimento financeiro para disponibilização de materiais, instalações e equipamentos, currículos de baixa qualidade, assim como deficiente capacitação de recursos humanos. Hardman (2008b) destaca como cerne da questão, a diferença entre o que se promete e o que realmente se faz na área de EF, acarretando numa grande lacuna entre a promessa e a realidade.

Apesar da EF ser obrigatória no currículo de cerca de 90% dos países e legalmente possuir o mesmo estatuto das outras áreas, sua situação real, no cotidiano, seu estatuto é percebido como inferior em 34% dos países (Hardman, 2008b). Esta diferença é percebida através da alocação de tempo no currículo escolar, em que a EF apresenta uma participação muito menor que as áreas consideradas “principais” ou “nobres”, e assim encontra-se num patamar inferior na posição hierárquica entre todas as áreas integrantes do currículo.

Wilkins et al. (2003), num estudo realizado nos Estados Unidos, ao questionar 547 responsáveis de escolas elementares do estado de Virgínia acerca do tempo alocado às áreas de Arte, Música e EF em suas escolas sob responsabilidades de especialistas, concluiu-se que face à pressão política e social no sentido da obtenção de melhores resultados em exames padronizados em áreas ditas “centrais” (matemática, ciências, inglês e estudos sociais), há uma redução do tempo despendido em algumas áreas curriculares, principalmente nas áreas de Arte, Música e EF. A medida foi tomada apesar de não haver comprovações que reduzir o tempo destas áreas contribuirá num aumento no sucesso dos alunos em avaliações padronizadas. Wilkins et al. (2003), contrariamente, evidenciaram que os resultados deste estudo sugeriram que alunos de escolas que têm arte, música e EF ensinado por professores especialistas podem obter melhores resultados em testes padronizados.

Na Europa, segundo Hardman (2006), vários países demonstraram uma redução do tempo no currículo da EF, como foi o caso da Suécia, que mesmo com forte tradição histórica teve o tempo de EF reduzido de três para uma hora por semana durante os anos obrigatórios de escola. Na Áustria e nos Países Baixos foram evidenciadas reduções do tempo da EF em escolas primárias. Na Irlanda e em Portugal ocorreram mudanças nas políticas educativas, que sugeriram redução na alocação de tempo no currículo escolar, tanto no nível primário como secundário. Na Inglaterra, verificou-se uma drástica redução de tempo da EF para alocação de mais horas para a literacia e matemática. Na Alemanha, Bulgária, Malta e Noruega também relatam reduções na alocação de tempo da EF desde de 1990.

No México, apesar de ser obrigatória, é evidenciada uma baixa valorização da EF, que no ensino primário tem alocada apenas 1 hora semanal, e no secundário são 2 horas semanais, que na maioria das vezes são realizadas em apenas uma sessão. Esses dados são referentes apenas às escolas que possuem professores de EF, pois na realidade menos de 50% do país os alunos da educação básica têm EF em sua escola, em função do grande déficit de professores (Villalobos, 2013).

Na maioria dos países latino-americanos a EF está prevista como obrigatória na legislação, tanto para o ensino primário como para o ensino secundário, entretanto sua alocação de tempo é geralmente baixa, quando está calendarizada. Apesar da legislação a determinar como obrigatória, em muitos países (com exceção de Chile e Colômbia), houve

uma diminuição no número real de aulas de EF (Hardman, 2004). No Brasil, a EF como componente curricular passou por períodos de valorização e descrédito, mas o facto é que de forma generalizada a EF apresenta um certo desprestígio, principalmente nos anos iniciais de ensino (Darido, 2001).

A respeito da carga horária, em muitos países a legislação dá autonomia para as escolas definirem sua alocação no currículo. Essa flexibilidade da carga horária letiva da EF é verificada ao nível do ensino primário em países como a Bélgica (comunidade germanófona), Itália e Portugal (Eurydice, 2013). Em contrapartida, verifica-se que em muitos países europeus a carga horária recomendada da EF no ensino primário é superior da recomendada para o ensino secundário: “Em metade dos países, a educação física obrigatória no ensino primário representa cerca de 9-10% do total de carga horária letiva. Esta proporção chega aos 15% na Hungria, Eslovénia e Croácia; já na Irlanda não ultrapassa os 4 %” (Eurydice, 2013, p. 28).

Decorby, Halas, Dixon, Wintrup & Janzen (2005) chamam a atenção para a baixa prioridade da EF no currículo escolar, tanto do Canadá como nos EUA, onde políticas educativas desde a década de 90 têm realocado recursos financeiros de áreas do currículo não consideradas essenciais (música, arte, teatro e EF), diminuindo assim os gastos com a contratação de professores especializados em EF, e conseqüentemente a qualidade nos programas desta área.

Outro desafio que a EF comumente confronta-se é relacionado às instalações inadequadas e à falta de manutenção dos locais de ensino existentes (Hardman, 2006). Verifica-se, de forma generalizada, um baixo investimento na área, que gera deficiência nas instalações, equipamentos e materiais adequados para a EF, afetando diretamente o desenvolvimento e a qualidade desta (Hardman, 2008b).

Mesmo em países mais desenvolvidos economicamente da União Europeia, há evidências de subfinanciamento, como são os exemplos da Áustria, Bélgica e Finlândia. Na Áustria verificou-se um orçamento muito baixo e apoio financeiro limitado para a EF, provocando grandes problemas na compra de novos equipamentos. Na Bélgica, o apoio financeiro para a área é mínimo e muito inferior ao das outras áreas, processo similar ocorre em Luxemburgo, Itália e Espanha. Já na Finlândia, a diminuição de recursos na área, impactou em turmas com maior número de alunos (Hardman, 2008b).

Nos países menos desenvolvidos economicamente, Hardman (2008a) evidenciou que os problemas tanto de qualidade como de quantidade das instalações e equipamentos são ainda mais sérios. As regiões da África, América Central e Latina e Ásia foram as regiões que mais consideraram a qualidade das instalações como “inadequadas” e com alto índice de carência na quantidade de equipamentos. Apenas na América do Norte a quantidade de instalações e o fornecimento de equipamentos foram avaliados como "suficiente" ou "acima da média”.

Além disso, a falta de investimento financeiro tem limitado o acesso a algumas modalidades que compõem o currículo de EF em vários países, como é o caso da natação. Além de constantes cancelamentos por falta de manutenção, a natação não é mais desenvolvida para a totalidade dos alunos na Dinamarca, e foi removida do currículo escolar na Holanda, por razões financeiras (Hardman, 2008b).

Em Portugal, Monteiro (1996), já problematizava as instalações para a EF e afirmou que as escolas do 1º CEB caracterizavam-se pela ausência quase total de condições físicas e materiais para a realização de uma EF de qualidade. O autor ainda pormenorizou as condições que seriam necessárias para os espaços interiores e exteriores das escolas, bem como os materiais para o desenvolvimento desta componente curricular. Monteiro concluiu que dentro das condições em que as escolas se encontravam permitiu-se confundir a EF com “faça-se qualquer coisa em qualquer lugar” (pp. 57-58). E ainda apelou para o papel da Administração Central e das autarquias na criação de condições materiais para que todas as crianças usufruam de uma EF de qualidade, com valor pedagógico em busca do desenvolvimento integral e harmonioso.

Outro grande obstáculo que a EF enfrenta na escola é a dificuldade de seu reconhecimento como componente curricular, de sua relevância social, e de seu potencial educativo. Crum (1993) destaca que uma das principais dificuldades da EF é a maneira descuidada desta em relação ao “ensino”, ou seja, a ausência de aprendizagens nas aulas de EF, situação que advém das ideologias biologista e pedagoga que influenciaram de forma negativa o “ensino” da EF na escola. Para Crum (1993) a coesão conceptual na formação de professores é uma das tarefas mais importantes para superar esta dificuldade da EF como disciplina de aprendizagem, que deve ser pautada na orientação para a cultura motora.

Kirk (1990) afirma que o estudo tecnocrático do currículo e a influência da ciência cinesiológica produziu um efeito profundo em como os professores de EF concebem sua área. Para o autor, a EF como área de estudo do currículo escolar apresenta aspetos paradoxos, pois embora tenha integrado o currículo desde a época dos gregos, nunca deixou claro suas razões para fazer parte como uma área do sistema educativo. Pelo contrário, ao se esperar, a EF esteve muito mais vinculada à preparação militar para a guerra, à transmissão de valores “burgueses” como a conformidade, o autossacrifício, a gratificação respeitosa, o caráter e a masculinidade, e a serviço da promoção da obediência à autoridade, do servilismo, e de uma aceitação da “ordem natural” da sociedade. Kirk (1990) ainda afirma que as metas adotadas pela EF em promover estilos de vida saudáveis e ocupação do tempo livre também se mostraram, pouco “educativas”, encontrando-se a EF sempre numa situação delicada.

Betti (1992) citado por Junior & Tassoni (2013) afirma que historicamente, em diferentes sociedades, as atividades físicas são desvalorizadas em relação às atividades de cunho intelectual, e que são compreendidas como dicotômicas. Corroborando com isso, Kirk (1990) afirma que existe uma noção ampla, tanto no debate de senso comum como no filosófico, de que as atividades físicas não são educativas porque são de certo modo “não cognitivas”. Esta observação implica uma série de consequências: que a AF se opõe ao desenvolvimento cognitivo, que as atividades educativas tratam essencialmente sobre o desenvolvimento cognitivo, e portanto a EF deveria desempenhar um papel inferior na experiência educativa do aluno, com menos tempo no horário em relação às “verdadeiras áreas”.

Kirk (1990) utiliza ideias de Hargreaves (1977) para elucidar o sentido periférico dado à EF em relação a outras áreas na escola, visto que algumas das formas de conhecimento escolar são claramente reconhecidas como superiores a outras, pois se preocupam por desenvolver o “intelecto, enquanto outras “áreas práticas”, como a EF, estão situadas convencionalmente em último lugar, de acordo com uma ordem hierárquica de conhecimento (Kirk, 1990, p. 59).

Santin (2003) afirma que a EF continua em busca de sua identificação dentro das instituições educativas, as quais abriram as portas dos fundos para a mesma. Em Portugal, de acordo com Gaya (1994), a identidade da EF tem sido posta em causa com certa periodicidade, sendo possível detetar posições bem diversas que assumem, por vezes

posições de radicalidade, que vão desde a negação e da necessidade de exclusão da expressão “educação física”, até defensores desta como disciplina curricular com projeto de definição conceitual clara, tendo o desporto enquanto fenômeno cultural.

Góes & Mendes (2009) evidenciam que os conflitos gerados em torno da hierarquização dos saberes escolares estão lado a lado com os interesses de ordem política, pedagógica e sociocultural. Além disso, para se poder governá-los e para fazer crer que determinada disciplina escolar é considerada adequada e eficaz, apoia-se no discurso da busca pela qualidade da educação, sucesso escolar e resultados positivos em avaliações.

Kirk (1990) elucida que para conseguir algo positivo do que foi herdado do passado, é necessária uma análise crítica das práticas para descobrir suas influências. Além disso, como profissão, a EF deve começar a influenciar os colegas de outras áreas, políticos, pais e administradores da educação e informá-los de que pode ser uma atividade com valor educativo, como também começar a construir programas que façam justiça à sua experiência profissional e ao conteúdo da área, e que isto chegue aos alunos de modo que amadureçam a respeito de sua consciência crítica através da experiência na EF.

Várias são as dificuldades encontradas pela EF, que apesar de um discurso de reconhecimento de sua importância, principalmente em razão dos problemas de saúde causados pelo estilo de vida moderno, a realidade de muitos países e as políticas educativas destes contrariam o discurso e a área está cada vez mais marginalizada no currículo escolar no cenário mundial (Hardman, 2008a).

Além das barreiras encontradas no cotidiano, em função de uma formação insuficiente em EF, os professores de EF em 28% dos países não gozam do mesmo estatuto de professores de outras áreas (Hardman, 2008a). Na América Central e Latina, Ásia e Europa, mais de dois terços indicam que os professores de EF têm o mesmo estatuto que professores de outras disciplinas, no entanto, na África, América do Norte e no Oriente Médio a situação é inversa, e em países como Gana e Coreia do Sul, há indícios de menor estatuto dos professores de EF em relação aos professores de outras áreas (Hardman, 2008a).

Somado a isso, ainda vem ocorrendo em muitos países a terceirização da EF nas escolas primárias, como por exemplo no Reino Unido e Nova Zelândia (Blair & Capel, 2008; Jones & Green, 2015; Petrie, 2016). Prática em que o professor é substituído, muitas vezes, por treinadores desportivos, a que Powell (2014) critica, pois tal situação passa a

mensagem que "prestadores externos" são necessários para solucionar a falta de competência dos professores, numa prática com finalidades muito questionáveis na EF, principalmente no ensino primário.

1.3 – As concepções da EF

Várias são as concepções de EF que marcaram e marcam o modo como a área é desenvolvida, reconhecida e valorizada. Bonança, Regino, Martinho, Carreira & Marques (2014), ao sistematizarem as diferentes concepções de EF na Europa a partir de uma evolução histórica, ressaltam que três grandes concepções influenciaram a área de EF. No período de transição para o século XX verificou-se um predomínio da concepção medicinal sueca e da concepção britânica baseada nos desportos. No final da década de 60, o desporto teve grande exacerbação, em função das divergências ideológico-políticas entre a Europa Ocidental do Leste e esta época foi conhecida pela "desportivização", de caráter altamente seletivo e de socialização acrítica. Em resposta a esta situação, na década de 80 assistiu-se a uma desconstrução do modelo desportivo, e a EF buscou uma concepção sócio crítica, entendida como um projeto de inovação e transformação cultural, com finalidade de oportunizar a todas as crianças e jovens para adquirirem conhecimentos e desenvolverem atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura de toda a vida.

De acordo com Crum (1993), uma das maiores dificuldades da EF é a confusão conceptual da área e a forma com esta trata o ensino, situação que, segundo ele, foi herdada de duas ideologias que influenciaram de forma negativa o "ensino" da EF na escola: a "ideologia biologista" e a "ideologia pedagoga". A ideologia biologista, que tem sua origem na ginástica sueca, considera o corpo humano como uma máquina e a EF serve para treinar e melhorar a condição da "máquina-corpo". A ideologia pedagoga, que tem como influência a ideologia do Filantropismo e da escola alemã e austríaca dos *bildungstheoretische*, acredita que o movimento tem um potencial especial para o desenvolvimento cognitivo, estético, social e volitivo dos jovens, de modo que a essência da EF é "mover-se para aprender a ser educado" e não "aprender a mover-se". A crítica a esta ideologia se dá pela ideia de que os efeitos educativos resultam automaticamente com as atividades, que se apresentam de caráter recreativo ou de entretenimento.

De uma forma geral, Crum (1993) afirma que, apesar das particularidades, estas duas ideologias apresentam similaridades, pois baseiam-se no dualismo corpo-espírito; o

movimento é o meio para o ato de intervenção e não o objetivo; predominam a ideia de compensação; por terem sido construídas durante a luta para o reconhecimento público da EF, apresentam forte retórica e por pretensiosas reivindicações de resultados; ambas induzem a práticas não letivas (treino de forma física e recreios supervisionados ou de entretenimento).

Kirk (1990) colabora sobre este tema ao afirmar que para compreender a entrada inicial da EF e sua permanência no currículo é necessário analisar como esta foi utilizada e perpetuada nas escolas. Segundo Kirk, existem concretas manifestações que datam o século XIX, que influenciaram profundamente a EF e seu espaço no currículo escolar, como foram, por exemplo, os casos da tradição dos jogos desportivos nas escolas públicas inglesas, dos distintos “sistemas” ginásticos, da instrução militar e seu emprego no modelo médico/terapêutico.

Para Crum (1993), a coesão conceptual em EF, como disciplina de aprendizagem, deve ser pautada na orientação para a cultura motora. Cultura motora, compreendida como:

O conjunto de acções e interações de movimento (e. g. actividades desportivas, lúdicas, de dança e de manutenção de forma) que são típicas do lazer dos seres humanos. (...) Parte de um conceito relacional do corpo, e de um conceito de movimento que encara o movimento humano como acção, como um diálogo entre o indivíduo que se move e o movimento que introduz significados no seu mundo (p. 142).

Nesse sentido, para Crum, as AFD são consideradas mais que apenas de carácter “físico” e as actividades motoras humanas são governadas por regras e são alteráveis, e através da participação na cultura motora é possível compreender e experimentar valores importantes como a recreação, saúde, excitação, companheirismo, desempenho e autorrealização. Desta forma, Crum (1993) atribui 3 teses que fundamentam de forma lógica e legítima a EF como integrante do currículo escolar:

Tese 1: Nas sociedades modernas, a participação na cultura motora contribui para a qualidade de vida de muitas pessoas.

Tese 2: Uma participação duradoura e satisfatória na cultura motora exige um repertório de competências, a aquisição de um tal repertório exige processos organizados de ensino-aprendizagem.

Tese 3: Dado o facto de todos os jovens frequentarem a escola durante, pelos menos, 12 anos, e tomando em consideração que as escolas podem dispor de professores profissionais, o principal poder, no que diz respeito à introdução planeada à cultura motora, deve estar nas mãos da escola (p. 141).

Em relação à segunda tese, Crum afirma que as competências necessárias para uma participação duradoura e satisfatória se dividem em 3 tipos e só podem ser adquiridas através de processos estruturados de aprendizagem. Os três tipos de competências são:

- Competência tecnomotora – como por exemplo, a competência de apanhar uma bola, ou para nadar ou dançar um tango, etc.

- Competência sociomotora – como por exemplo, aceitar ganhar e perder, aceitar suas limitações e talentos, saber se colocar no papel do outro, etc.

- Conhecimento prático e competência reflexiva - por exemplo, conhecimentos acerca das relações entre exercício e forma física, compreensão das regras e normas, percepção de adaptação das regras em relação às necessidades e situações em mudança.

1.3.1 – A EF e a perspectiva de promoção de estilos de vida saudáveis

Ressaltando que currículo é o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens consideradas socialmente necessárias para determinado grupo, em determinada época (Roldão, 2000a), Bonança et al. (2014) destacam uma nova concepção de EF, que levou à disciplina repensar o seu papel, passando a assumir-se numa perspectiva de educação para a saúde, promotora de estilos de vida ativos, de desenvolvimento de “bem-estar”, e de hábitos saudáveis que perdurem para toda a vida.

No relatório sobre a EF e o desporto nas escolas na Europa, a Eurydice (2013) constatou que o estilo de vida saudável e as atividades de saúde e *fitness* são os objetivos mais mencionados pelos países como um dos principais da EF na escola. A esse respeito, Carreiro da Costa (2005a) ressalta que a EF tem muito a oferecer à população escolar, pois contribui significativamente para a promoção da saúde pública e da qualidade de vida e bem-estar da sociedade. Para tanto, o autor afirma que é essencial que exista a preocupação de fazer corresponder as práticas educativas às recomendações de ordem teórica sobre o que deverá ser um ensino de qualidade nesta área.

Hardman (2008b) destaca que alterações curriculares com esta nova concepção de EF já foram realizadas em alguns países dentro de contextos de reformas educacionais em resposta à epidemia mundial de obesidade. O autor destaca a introdução de conceitos de estilos de vida ativos para uma aprendizagem ao longo da vida, e afirma que estas mudanças nos objetivos curriculares de EF são sinais evidentes de que o propósito e a função da área estão sendo redefinidos para acomodar resultados educacionais ao longo da vida mais vastos, incluindo a saúde e o bem-estar.

Um exemplo é o que ocorre na Austrália, com a inclusão da saúde no currículo nacional de EF a ser implementado nas escolas, passando a área a ser identificada como *Health and Physical Education* (HPE) (Lynch, 2014). O currículo de HPE é mais abrangente e inclui o foco na promoção da saúde mental, sexualidade e saúde reprodutiva, alimentação e nutrição, segurança, uso de drogas, relações de respeito, identidade pessoal e autoestima, atividade física e fitness, jogos, desportos e atividades aquáticas (Lynch, 2015).

De acordo então, com a conceção atual da EF, segundo Lee, Burgeson, Fulton & Spain (2007), um programa de EF de qualidade deve oferecer aos alunos oportunidades únicas para desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para estabelecer e manter estilos de vida fisicamente ativos durante a infância, adolescência e idade adulta. Além disso, também deve proporcionar a todos alunos uma experiência agradável, e mantê-los ativos durante a maior parte do tempo da aula (Kahn et al., 2002; NASPE & AHA, 2010).

É muito importante que se atente para a qualidade do programa e das aulas de EF, visto que um programa inadequado pode por vezes, desenvolver atitudes fortemente negativas na criança em relação à AF quando adulto (Taylor, Blair, Cummings, Wun, & Malina, 1999 citados por Shephard & Trudeau, 2013).

Para Tinning (1992), o facto das crianças não receberem EF todos os dias não representa um problema, sendo melhor receberem um número menor de aulas úteis por semana do que “doses diárias” de ensino questionáveis que levem a uma educação de má qualidade.

De acordo com a NASPE (2004) citada por Le Masurier & Corbin (2006), um programa de EF de qualidade deve atentar-se para três características essenciais que são: a oportunidade de aprender, com conteúdo significativo, e com ensino apropriado:

- *A oportunidade de aprender:* deve ser através de períodos de 150 minutos por semana (anos iniciais do ensino básico) e 225 minutos/semana (anos finais do ensino básico e ensino secundário), ministradas por especialista qualificado em EF oferecendo um programa adequado ao desenvolvimento dos alunos, com equipamentos e instalações adequadas;
- *O conteúdo significativo:* tem que ser viabilizado por um ensino que se atente para uma variedade de habilidades motoras que são projetadas para melhorar

desenvolvimento físico, mental e social/emocional de cada criança. Com atenção para uma educação de fitness e avaliação para ajudar a criança a compreender, melhorar e/ou manter o seu bem-estar físico. Deve desenvolver conceitos cognitivos sobre a habilidade motora e da aptidão física, além de oportunidades para melhorar suas habilidades sociais e cooperativas, dentro de uma perspectiva multicultural, e promover uma quantidade regular de AF apropriada para perpetuar-se ao longo da vida;

- *Ensino apropriado*: se dá pela inclusão plena de todos os alunos, com um máximo de oportunidades práticas de atividades, lições bem planeadas que facilitam a aprendizagem do aluno, com trabalhos fora da escola para apoiar a aprendizagem e a prática, não utilizar a AF como punição, e empregar uma avaliação regular para monitorar e reforçar a aprendizagem dos alunos.

Na Europa, todos os países referiram que a EF na escola não pode limitar-se a uma simples melhoria das aptidões físicas, mas sim associada a um leque muito mais vasto de competências, como de ordem emocional e social, assim como a processos cognitivos, à motivação e a conceitos morais. Por conseguinte, a quase totalidade dos países identifica o desenvolvimento físico, pessoal e social dos jovens como o objetivo primordial (Eurydice, 2013).

No estudo realizado por Kuśnierz, Pośpiech & Rogowska (2015), com 444 professores de EF do ensino primário e secundário da Polónia, verificou-se as preferências destes em relação à forma como os objetivos da EF se organizam hierarquicamente. Concluiu-se que o objetivo de aprendizagem de “incentivar os alunos a levar um estilo de vida ativo e saudável” era o mais importante para os docentes, e que sua realização deveria resultar da aprendizagem das atividades físicas a longo prazo.

Capítulo 2 – O 1º CEB e a EF: desenvolvimento curricular, programa e a formação de professores

Neste capítulo serão discutidos, primeiramente, a especificidade do 1º CEB, as questões da monodocência e sobre como as decisões curriculares em EF são priorizadas em seu desenvolvimento curricular. Após, abordaremos a EF no 1º ciclo, a chamada EEFM, sua situação em Portugal, principais constrangimentos e contextos, e a relação com a AFD das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Posteriormente, apresentaremos os documentos legais e o programa da EF do 1º CEB, seus objetivos e blocos curriculares. Na parte final, trataremos a questão da formação inicial dos professores do 1º ciclo em EF, assim como a necessidade da formação continuada como importante referência na qualidade da intervenção da área neste nível de ensino.

2.1 – A especificidade do ensino primário

O ensino primário, como será referido para tratarmos sobre outros contextos e como é designado em países europeus e americanos (Formosinho, 1998), ou 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como é referido em Portugal, apresenta especificidades que o distinguem dos outros ciclos e níveis de ensino. Uma das características mais marcantes do ensino primário é o modo como se organiza o processo de ensino (Formosinho, 1998).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86, este processo de ensino deve organizar-se de forma globalizante e sob a responsabilidade de um professor, em regime de monodocência, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas. A monodocência conduz ao professor uma responsabilidade integral por todos os processos educativos, incluindo os aspetos curricular, pedagógico, social e moral que os envolvem, possibilitando uma gestão integradora do tempo e do espaço escolar (Formosinho, 1998).

Na sua caracterização curricular, o ensino primário é responsável pelas aprendizagens essenciais de ler, escrever e contar, tendo como características marcantes o gradualismo pedagógico, a inter-relação entre as áreas e a integração curricular (Formosinho, 1998). Somado a isso, segundo a LBSE n.º 46/86, o desenvolvimento curricular deve ocorrer de forma equilibrada e em harmonia entre os diferentes níveis de desenvolvimento, a saber: físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos, nos planos horizontal e vertical.

A prática pedagógica é marcada pela afetividade e proximidade de relação entre os alunos e o professor, nas quais são mais centradas na criança. Essa natural dependência da relação pedagógica da relação pessoal leva também a maior responsabilidade do professor pelos aspetos de desenvolvimento global da criança, ao nível afetivo, ao nível emocional, ao nível social e ao nível moral, visto que é muito difícil na relação pedagógica global conseguir distinguir-se estes diferentes aspetos (Formosinho, 1998; Hargreaves, Earl, & Ryan, 2002).

Formosinho (1998), em função da monodocência, destacou algumas especificidades da profissionalidade docente no ensino primário que os diferenciam dos professores dos outros níveis de ensino:

- Os professores definem-se profissionalmente pela idade de seus alunos, denominando-se como professores de crianças;
- Sua prática diária configura-os como professores de um grupo constante de alunos, com quem passam todo o tempo escolar;
- Este tempo permanente com os mesmos alunos os levam a um maior conhecimento e maior acompanhamento de cada aluno, o que desencadeia numa dependência afetiva maior, necessitando ao professor uma contenção emocional na relação com os alunos;
- Por estas razões, também há uma maior relação entre os professores e os pais dos alunos;
- Há uma responsabilidade integral dos docentes, que são responsáveis pela gestão integral do currículo e de grande parte da organização pedagógica, o que conduz a uma cultura profissional bastante peculiar dos professores do ensino primário.

No entanto, a monodocência pode colocar os docentes do 1º CEB em situação de “isolamento físico e psicológico” e de “auto-suficiência”, segundo Pacheco (2000, p. 54), se concebida de maneira restrita. Roldão (2000b) ainda alerta que a monodocência não é necessariamente sinónimo de integração efetiva dos saberes somente pelo facto de um único professor ser o responsável pelo currículo de 1º ciclo.

2.1.1 – A monodocência e o desenvolvimento curricular

A monodocência polivalente e a responsabilidade integral do currículo marcam a cultura profissional do 1º ciclo. A abordagem integrada do conhecimento é, para Roldão (2000b), uma das especificidades deste nível de ensino, pois os alunos nesta fase da vida

necessitam ter uma percepção e compreensão da globalidade, para assim aceder aos conhecimentos específicos.

Assim, o professor do 1º ciclo, também chamado de generalista ou PTT, tem uma função essencial quanto ao desenvolvimento curricular, pois se depara às situações concretas da ação pedagógica, devendo assim ser um “verdadeiro obreiro da contextualização curricular” (Carvalho & Diogo, 2001, pp. 78–79). Pois além de contextualizar, também deve ter uma relação com o currículo mais pautada na função de decisor e gestor do que apenas de executor (Roldão, 1999a).

No entanto, o conceito de desenvolvimento curricular tem sido constantemente associado à execução do currículo, ou seja, à planificação, organização das aulas e como o trabalho de concretização estrutura-se, e raramente desenvolvimento curricular é pensado na perspectiva da construção e da decisão (Roldão, 2000a). Sendo o currículo concebido como projeto contextualizado e diferenciado, desenvolvimento curricular é reconhecido, então, como “processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores” (Roldão, 1999b, p. 38).

Organizar em contexto e gerir o currículo de forma flexível, requer tomar decisões face a uma construção de projeto curricular, que nas palavras de Roldão (1999b) incide em tais questionamentos:

Que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos pôr de pé nesta escola ou situação? (Roldão, 1999b, p. 28).

Para Roldão (1999b) o desenvolvimento curricular implica necessariamente decidir, tomar opções e acima de tudo, procurar respostas mais adequadas à finalidade do currículo escolar, que é a aprendizagem que se considera necessário a escola proporcionar a todos os alunos. Para tanto, cabe ao professor a responsabilidade de gerir o processo de desenvolvimento curricular, pois é ele que realizará a mediação entre “a proposta corporizada no currículo e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens visadas. É assim, pela actuação do professor neste plano que vai ser conduzido o processo de passagem do currículo formal ao currículo real” (Roldão, 1999b, p. 55)

Desse modo, o professor, enquanto profissional do currículo (Roldão, 2000c) ocupa papel central nas decisões curriculares, que são influenciadas pelas crenças e experiências pessoais vividas pelo professor (Carreiro da Costa, 2005a; Cordoba, 2002 citado por Neves, 2007). As decisões curriculares, em especial para a área da EF, segundo Cordoba, são resultantes das experiências e práticas vivenciadas, na qual o professor confronta-se com sua história corporal, com a relação que possui com o próprio corpo e com sua afinidade com a área ao tomar estas decisões. Também são condicionantes “a experiência pessoal do docente enquanto aluno, a sua percepção do papel da EF na escola, o próprio contexto material da acção e a sua formação inicial e contínua” (Cordoba, 2002 citado por Neves, 2007, p. 19).

Em Portugal, Rocha (1998), ao analisar as representações e práticas dos professores do 1º CEB na área de EF, afirma que o principal condicionante da realização da EF se situa, sobretudo, ao nível das decisões educativas do professor. Desse modo, destaca-se a importância das experiências positivas e regulares de AFD que os docentes tiveram ao longo da vida, pois estas têm relação com a expectativa sobre a área, evidenciada na qualidade de suas práticas, através de um maior conhecimento da especificidade da EF, de suas finalidades, conteúdos e procedimentos didáticos (Rocha, 1998).

As experiências pessoais anteriores em EF, na maioria das vezes, dão base para a formação de opinião acerca da área. Portanto, se elas foram marcadas por sucesso e prazer, o aluno terá, provavelmente, uma opinião favorável quanto à participação nas aulas. Porém, se foram experienciadas várias situações de insucesso, e de alguma forma se excluiu ou foi excluído, sua opção será pelo afastamento das aulas ou a passividade perante as atividades (Costa, 1997 citado por Darido, 2004).

Ao referir-se sobre o facto de que a escola do 1º CEB também caracteriza-se pela feminização, Neves (2007) afirma que apesar das mudanças de mentalidades, ainda não há uma situação de paridade ou igualdade sexual na vinculação às AFD, e este facto influencia como a EF é abordada neste nível de ensino, visto que por razões de natureza sociocultural, há uma maior identificação histórica e sociológica do sexo masculino com as práticas de AFD.

2.2 – A Expressão e Educação Físico Motora (EEFM): a EF no 1º CEB

Segundo a LBSE (1986), legislação que norteia e dá base ao sistema educativo de Portugal, os objetivos específicos do 1º ciclo devem estar integrados aos objetivos gerais

do ensino básico e devem considerar em especial “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

Numa publicação posterior sobre os planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89), a presença da EF é apresentada na organização curricular do 1º ciclo, constando como Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), integrante da área Expressão e Educação, juntamente com as expressões “Musical, Dramática e Plástica”. Em 1990, através do Despacho n.º 139/ME/90, o programa de EEFM é aprovado, caracterizando-se como qualquer outra área integrante do currículo oficial.

A obrigatoriedade da EF para todo o ensino básico e secundário é evidenciada no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, que para além disso também destacou e diferenciou os objetivos desta componente curricular obrigatória dos objetivos do desporto escolar, definido como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres.

Apesar da obrigatoriedade da área em todo ensino básico e secundário, a EF no 1º CEB em Portugal nunca apresentou um padrão curricularmente forte (Guimarães, 2002; Monteiro, 1996; Moreira, 2000; Neto, 2006; Neves, 2007; Rocha, 1998; Carreiro da Costa, 2005b) e seu desenvolvimento apresenta um caminho cheio de idas e vindas, carente de um modelo suficientemente robusto.

Várias são as justificativas da inconsistência da EF no 1º CEB. Segundo Neto (2006), entre os constrangimentos mais conhecidos encontram-se no “nível da formação e competência dos professores, das expectativas e condições de trabalho, e as prioridades curriculares” (p. 5). Monteiro (1996) afirma que as limitações reais encontradas são tão grandes que se torna difícil ultrapassá-las, colocando o problema para uma dimensão política, designando uma deficiência cultural da nossa sociedade, como efeito negativo dessa carência.

Rocha (1998) considera que a EF no 1º CEB “não tem o tempo, a dedicação, e a qualidade necessária ao cumprimento de suas finalidades”, constatando que 90% das escolas desse nível de ensino em Portugal no ano de 1997 não apresentavam a prática regular e orientada da área pelos professores (p. 17). Figueiredo (1996) corrobora com esta afirmação e declarou que, na época, a EF no 1º CEB em Viseu ainda não era uma

realidade. Para além disso, verificou que 40% das escolas não tinham qualquer espaço coberto para a EF e 67% não apresentavam qualquer tipo de material para a realização da área, demonstrando que a grande maioria não possuía apetrechamento adequado, tanto do ponto de vista qualitativo como do ponto de vista quantitativo. Por fim, Figueiredo (1996) concluiu que apenas 2% das escolas da área educativa de Viseu encontravam condições para uma abordagem eclética e coerente da EF no 1º CEB.

Monteiro (1996, p. 55) utilizou as palavras “utopia, fantasma e farsa” para caracterizar a EF no 1º CEB, segundo os próprios professores em função das preocupações e reticências com a área. “Utopia”, pois apesar de ser tão esperada e sonhada pelos alunos, continua sem um lugar próprio para existir. “Fantasma”, pois figura-se de modo virtual, imaginária, a qual acredita-se nela mas ninguém a vê. E, por fim, é caracterizada como “farsa” porque, segundo Monteiro, apesar de nunca ter deixado de ser obrigatória nos currículos oficiais, na prática verifica-se a inexistência da EF.

Neves (2001) vai mais além, e afirma que a situação da EF no 1º CEB apresenta uma dispersão e confusão conceptual, indefinição de política educativa e ausência de sistematização didática, que pode trazer consequências de efeito duvidoso para as crianças. Ainda ressalta que, apesar de ser de responsabilidade institucional (Ministério da Educação), como qualquer outra área curricular, são inúmeras as intervenções que ocorrem junto à EF, onde tudo se aceita, resultando num panorama carente de sistematização, de continuidade e de articulação entre si, facto que o autor caracterizou encontrar-se a EF no 1º CEB, por vezes, como "baldio pedagógico".

Esse panorama pode ser evidenciado no estudo de Neves (2003) durante o ano letivo de 2002/2003, o qual identificou e apontou seis situações controversas de práticas organizativas de escolas do 1º CEB em diferentes regiões de Portugal, que nomeou de forma bem peculiar: *Educação Física Projecto Específico*, *Educação Física Monocromática*; *Educação Física Municipal*; *Educação Física Ambulante*; *Educação Física Empresarial*, e *Educação Física Chave na Mão*.

Essas seis situações elucidam uma prática da EF organizada curricularmente “à parte” do restante da escola, por vezes desenvolvida exclusivamente centrada numa ou duas modalidades desportivas. Destaca a Câmara Municipal no papel de responsável quase que exclusivo pelo desenvolvimento da EF. Dependente de um transporte que percorre as escolas com os materiais desportivos e com o respetivo professor de EF. Apoiada no

suporte financeiro de empresas e realizada perante a contratualização de uma prática desportiva, transformando a área curricular em, o que o autor se referiu, a uma “oportunidade de negócio” (Neves, 2003, pp. 3-5).

O professor da turma no 1º CEB tem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo, já que em função da monodocência, é o responsável pela coordenação e gestão global deste. Entretanto, Pacheco (2000), ao referir-se do sentido restrito da monodocência, acredita que esta contribuiu para a redução do currículo real do 1º ciclo, porque “sobrevalorizou sempre áreas nobres e em detrimento das ditas áreas de expressão que é um conjunto desarticulado e insignificante” (p. 54).

Nesse mesmo sentido, Rangel (2000) questionou a qualidade do currículo real dos alunos de 1º ciclo, afirmando ser necessário clarificar quais são as aprendizagens básicas e haver um compromisso por parte do Ministério para realmente assumi-las. Ou seja, é “necessário desenvolver um trabalho sistemático e regular em todas as áreas” (p. 63). Rangel (2000) ainda questiona que a área de expressões não pode existir apenas na perspectiva de animação e descontração dos alunos e de forma eventual.

Sendo assim, importa aqui relembrar o que concluiu Rocha (1998) ao investigar as representações e práticas de professores acerca da EF no 1º CEB: “Como primeira conclusão, pode afirmar-se que realizar ou não atividades físicas no 1º CEB decorre das opções educativas do professor, independentemente das condições materiais existentes nas Escolas” (p. 294).

O estudo realizado por Neves (2007), sobre como os professores fundamentam as suas decisões para a construção curricular da EF no 1º CEB, corroborou neste sentido. Neves constatou que a natureza do contexto de enquadramento institucional são as que menos influenciam as decisões, de onde os professores não percebem estímulos e apoios. Embora os professores, principalmente os que manifestaram crenças, atitudes e práticas mais positivas para com a área de EF, tenham referido a importância dos recursos materiais para o sucesso na aprendizagem em EF, ressaltaram que não consideram que este seja um fator determinante na regularidade e qualidade da EF no 1º CEB.

Com vistas à situação marginalizada e do fraco desenvolvimento da EF no 1º CEB em Portugal, foi implementado através do Ministério de Educação em 1996, o Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar (PRODEFDE) com o intuito de consolidar a intervenção em EF neste nível de ensino, respeitando o modelo de

monodocência apoiada. O programa tinha com objetivo garantir até o ano 2000 as condições para que todos os alunos do 1º CEB pudessem ter duas sessões de EEFM por semana (no mínimo), orientadas pelo seu professor, em sua escola e de acordo com os objetivos programáticos. O PRODEFDE delineava-se na estratégia da tríade: formação, apoio e apetrechamento (Miranda, 2002).

Além disso, segundo Cruz et al. (1998, p. 6) o PRODEFDE constituiu um:

(...) quadro conceptual de um modelo integrado de optimização dos recursos humanos, da oferta de formação e da melhoria dos espaços e materiais, visando a consolidação da intervenção no 1º CEB na área de EEFM, de acordo com o modelo de monodocência apoiada.

Outro aspeto importante a destacar sobre a EF no 1º CEB em Portugal refere-se ao histórico de políticas educativas, que vem demonstrando claros sinais de desvalorização da área, e em especial no 1º CEB. Pode-se evidenciar através de vários diplomas legais (Decreto-Lei n.º 6/2001, Despacho n.º 19.575/2006, Decreto-Lei n.º 139/2012, Decreto-Lei n.º 91/2013, Despacho n.º 6/2014) que sua alocação no currículo prescrito apresentou uma diminuição e até mesmo indefinição quanto à carga horária.

Além disso, certas medidas que foram tomadas para priorizar o reforço dos saberes de algumas áreas do currículo no 1º CEB acabam por afastar ainda mais a EF do currículo real neste ciclo, como verifica-se no posicionamento da SPEF & CNAPEF (2015) sobre o papel da disciplina de EF no currículo nacional:

Que não haja dúvidas que o atual quadro normativo dá um claro sinal a qualquer diretor/gestor de escola que esta área é prescindível ou “menor” no currículo, podendo contribuir definitivamente para uma decisão de retirar tempo à EF para o reforço de outras áreas e disciplinas (p. 4).

Num estudo que contribuiu para caracterizar a EF e suas práticas em diversos países, Carreiro da Costa (2005b) elencou entre os três problemas mais urgentes da EF em Portugal a dificuldade de implementá-la nas escolas primárias; a persistência da visão sociocultural periférica da EF em relação às questões centrais da escola; e a necessidade constante de vigilância em relação às tentativas recorrentes de ignorar a EF ou reduzir o tempo alocado para a área. Carreiro da Costa (2005b) cita Hardman & Marshall (1999) para elucidar que assim como em vários países, a EF na escola primária ainda é um sonho inacabado.

2.2.1 – A EEFM e as AFD nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

A esse respeito, outro aspeto que em Portugal deve ser ressaltado é o papel das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na problematização da EF do 1º ciclo. Segundo Neves (2010), as AEC “são uma proposta pedagógica fomentada a nível nacional pelo Ministério da Educação (ME) com o objetivo de qualificar o tempo livre dos alunos da escola do 1º CEB e promover aprendizagens em contextos educativos não formais” (p. 126) e possuem uma clara intenção de “qualificação pedagógica do currículo da escola do 1º CEB” (p. 131).

De acordo com o Despacho n.º 12591/2006, as AEC foram desenvolvidas com o objetivo de adaptar os tempos de permanência das crianças na escola às necessidades da família, e a necessidade de garantir que esses tempos sejam pedagogicamente ricos e complementares à formação do educando. A formulação e implementação de programas de generalização das AEC e o alargamento do horário de funcionamento das escolas visaram a promoção da “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) no 1º ciclo do ensino básico (Pires, 2011).

Entretanto, as AEC, através da modalidade Atividade Física e Desportiva (AFD), apresentaram-se na prática numa lógica de substituição da EEFM, aumentando ainda mais a lacuna de desenvolvimento da EF no 1º CEB, como alertam CNAPEF & SPEF (2007). Que ainda ressaltam que com esta política educativa os PTT encontraram motivos para suprimir os conteúdos curriculares da EF por encontrarem agora, um expediente de delegação desta tarefa na AFD (modalidade da AEC) e no respetivo colega especialista. Sobre isso Neves (2006) salienta mais uma vez a marginalização da EF na escola e sua “incapacidade de afirmação curricular e de reconhecimento social” (p. 37).

Bayo & Diniz (2010), num estudo realizado entre os anos de 2006 e 2009 nas escolas públicas do Concelho de Amadora (CA), investigaram o conhecimento das crenças que PTT, pais, alunos, professores/técnicos da AFD-AEC e coordenadores de 1º CEB tinham em torno de aspetos relativos à EEFM e à AFD-AEC. Dentre os resultados, verificou-se que apenas 21,8% dos PTT relataram lecionar a EEFM, sendo que a justificativa mais expressiva para isto foi o facto dos alunos terem a AEC-AFD, sob responsabilidade de um professor especialista em EF. Os autores evidenciam o descumprimento da disposição legal nesta situação, já que a EEFM é uma área curricular obrigatória e a AEC é de carácter facultativo, não sendo usufruída por todos os alunos.

Num estudo de caso realizado com docentes de AEC-AFD para conhecer o estado da EF no 1º CEB, Rocha (2011) constatou que com o reconhecimento que poucos PTT do 1º CEB desenvolvem a EF, parece diminuir ainda mais essa prática à medida que as AEC se consolidam como atividades presentes no currículo neste nível de ensino, ainda que, de forma complementar, mas com uma certa desresponsabilização dos professores PTT com a lecionação da EEFM.

Com a presença de um professor especialista na área de EF em função da AEC, nota-se que a EEFM foi relegada apenas à componente extracurricular, constituindo o horário além do frequentado obrigatoriamente por todos os alunos. Desse modo, ao contrário do suposto enriquecimento trazido pela AEC-AFD, a chegada desta atividade pode estar a conduzir ainda que indiretamente, a um empobrecimento no que diz respeito à oferta educativa proporcionada aos alunos em contexto curricular com o seu PTT (Rocha, 2011).

Corroborando com isso, cita-se o resultado de uma pesquisa realizada com o objetivo de avaliar o andamento das AEC em três agrupamentos escolares do Concelho das Caldas da Rainha, o qual evidenciou que 55% dos alunos participantes das aulas de AFD tinham acesso à prática de desportos apenas na AEC (Oliveira & Gil, 2011).

Em outro estudo realizado por Machado & Cruz (2014), no concelho do litoral norte de Portugal, identificou que apesar dos PTT afirmarem que as AEC são realizadas no sentido de complementação do currículo obrigatório, muitos professores/técnicos das AEC afirmaram que com a efetivação de suas atividades, principalmente nas áreas de Expressões, muitos professores titulares sentem-se dispensados de as realizarem. O estudo ainda identificou que:

Relativamente às áreas de Expressão, a maioria dos PTT e dos professores das AEC concordam que, quando estas áreas são trabalhadas nas AEC, os PTT não as deviam lecionar. Estes dados parecem mais uma vez reforçar uma perspetiva disciplinar fragmentada do Currículo e uma conceção de professor de matérias, ao mesmo tempo que indiciam alguma hesitação dos PTT relativamente à atitude pedagógica a adotar relativamente a estas áreas de Expressão (Machado & Cruz, 2014. p. 186).

Esta situação enfraquece a perspetiva de enriquecimento curricular e situa a EF no 1º CEB para um espaço fora do currículo obrigatório, assumida de forma extracurricular e apenas para parte dos alunos:

É absolutamente necessário e urgente implementar medidas políticas e processos que permitam colmatar esta falha curricular tão gravosa para a educação, saúde e desenvolvimento harmonioso de todas as nossas crianças, e impedir que muitos dos alunos

portugueses que concluem o 1º ciclo do Ensino Básico sejam autênticos “analfabetos motores” (SPEF & CNAPEF, 2015, p. 111).

2.2.2 – Documentos legais e programa da EF no 1º CEB

A Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 46/86), no seu art. 3º, alínea b), descreve que o sistema educativo deve organizar-se com vistas a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (p. 3068).

De acordo com Carreiro da Costa (2005b) o currículo de EF em Portugal é um documento que expressa as perspetivas e aspirações do primeiro Congresso Nacional de Educação Física, que foi promovido em 1988 pelas Associações de Professores de Educação Física e resultado de um amplo e profundo debate entre os professores de EF e instituições de formação em EF. Os planos curriculares foram elaborados em 1989 e ajustados em 2001, dentro de uma perspetiva de qualidade de vida, saúde e bem-estar para:

- Promover o conhecimento e desenvolver competências práticas associadas processos que permitam a realização e manutenção das aptidões físicas e capacidades motoras.
- Melhorar aptidões físicas, o aumento das capacidades físicas e adaptação ao desenvolvimento dos alunos precisa.
- Garantir a aprendizagem de uma série de atividades físicas diferentes e significativas:
 - o Atividades Físicas e Desportivas - técnicas, táticas, legais e organizacionais;
 - o Atividades Físicas Expressivas (dança) - técnicas, criativas e desempenho;
 - o Atividades ao ar livre - técnicas, organizacionais e ecológicos;
 - o Jogos tradicionais.
- Promover o hábito de atividades físicas rotineiras, destacando seus benefícios para a saúde e participação cultural, individual e socialmente.
- Promover a compreensão e prática de jogo limpo (fair play) e princípios éticos, responsabilidade pessoal, e o valor da cooperação e da solidariedade.
- Promover uma consciência cívica de responsabilidade individual para o meio ambiente quando se pratica atividades físicas (Carreiro da Costa, 2005b, pp. 555–556).

O DL n.º 95/91, descreveu que a EF como componente curricular, deveria ser desenvolvida através de programas próprios, com três horas letivas semanais, com definição de um processo de avaliação, e de acordo com os objetivos abaixo, que foram elencados no diploma, em seu artigo 3.º, para todos os níveis de ensino:

- a) Contribuir para a formação integral dos alunos na diversidade dos seus componentes biofisiológicos, psicológicos, sociais e axiológicos, através do aperfeiçoamento das suas aptidões sensório-motoras, da aquisição de uma saudável condição física e do desenvolvimento correlativo da personalidade nos planos emocional, cognitivo, estético, social e moral;

- b) Promover a prática de actividades corporais, lúdicas e desportivas, bem como o seu entendimento enquanto factores de cultura e de concretização de valores sociais, estéticos e éticos;
- c) Incentivar o gosto pelo exercício físico e pelas práticas desportivas, como meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário;
- d) Apoiar, estimular e desenvolver o desportivismo, o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade, bem como a capacidade de interpretação e de compreensão das potencialidades do desporto como expressão cultural e factor de desenvolvimento humano;
- e) Contribuir para a integração e reabilitação dos alunos portadores de deficiências, através de actividades que atendam às suas características específicas (pp. 4-5).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, ao traçar um perfil geral de desempenho profissional dos docentes, estabeleceu que o professor do 1º CEB deve desenvolver o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. Além disso, o professor deve no âmbito da EF:

- a) Promover o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspetiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida ativa e saudável;
- b) Organizar situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas na atividade física;
- c) Desenvolver estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da atividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular (p. 5575).

No entanto, para além destas atribuições, Neves (2007) evidencia a necessidade do professor do 1º CEB de integrá-las a uma visão clara e consensual acerca das finalidades educativas da área no contexto da escola do 1º CEB, o que nem sempre acontece. “Os professores são demasiadas vezes confrontados com confusões conceptuais e conflitos de território que em nada ajudam à sua consolidação de ideias claras acerca da EF no 1º CEB” (p. 50).

Franco (2003) evidenciou que, ao analisar textos programáticos da EF e elucidar a presença (ou ausência) da área no currículo obrigatório de Portugal, evidenciou que a marginalização da EF na escola primária é reflexo de sua organização curricular ao longo da história. Para Franco, os objetivos da EF são descritos com demasiada generalidade, de difícil efetivação na prática pedagógica. Além disso, seus conteúdos, apresentados de maneira complexa e com exigências que transparecem necessitar de especialistas, foram decisivos e marcaram, de forma negativa, a mentalidade dos docentes do ensino primário para com a EF.

Numa publicação sobre a organização curricular do 1º ciclo, o Departamento de Educação Básica (DEB, 2004), além de explicitar as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas e Físico-Motoras), também enfatizou que os programas propostos para o 1º ciclo devem oportunizar aos alunos “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

Cruz et al. (1998) consideram o programa oficial de EEFM uma referência fundamental para o desenvolvimento global do aluno, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades, construção e aperfeiçoamento das aptidões. Como o programa não indica atividades e sim objetivos que deverão ser atingidos pelos alunos, é necessário ao professor: estudar e analisar os programas; avaliar as condições materiais e de espaço que a escola oferece; considerar o melhor meio de rentabilizar os recursos disponíveis (número de sessões e duração, materiais e de instalações e humanos, no que diz respeito à formação e promoção de intercâmbio e troca de experiência entre os professores); definir prioridades de implantação dos recursos, com vistas nas características da escola e das exigências do programa (Cruz et al., 1998).

Na apresentação do programa da EEFM, é salientado a importância do desenvolvimento das atividades desta área, visto que “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º Ciclo” (DEB, 2004, p. 35). Também é alertado que o programa é apresentado como uma referência para a prática, sendo possível a admissão de outras possibilidades e alternativas.

O programa de EEFM é constituído por 8 blocos que apresentam como objetivos comuns (DEB, 2004, p. 39):

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 na 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.

Também são explicitados no programa os objetivos por bloco, que são (DEB, 2004, p. 40):

4. Realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da acção própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.
5. Realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua acção para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.
6. Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as acções com fluidez e harmonia de movimentos.
7. Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-tácticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos.
8. Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas acções para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.
9. Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais.
10. Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

Na Europa, de maneira geral, as principais actividades que integram os currículos do ensino primário são actividades físicas e motoras tais como andar, correr, saltar e lançar, e que gradualmente, dão base para alargar o âmbito de aplicação das competências motoras de modo a permitir que as crianças as pratiquem em disciplinas desportivas (Eurydice, 2013).

Os oito blocos e seus objetivos gerais (DEB, 2004) que fazem parte do programa da EEFM são:

- Bloco 1 – Perícia e Manipulação: tem como objetivo realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da acção própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho;

- Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios: realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou

combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação;

- Bloco 3 – Ginástica: realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento;

- Bloco 4 – Jogos: participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos;

- Bloco 5 – Patinagem: patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados;

- Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança): combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais;

- Bloco 7 – Percursos na Natureza: escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente;

- Bloco 8 – Natação: programa opcional.

O programa de EEFM deve ser desenvolvido de acordo com a realidade dos alunos e de cada escola/agrupamento, porém o seu caráter contínuo e regular é de suma importância para o desenvolvimento multilateral de todas as crianças. Os blocos acima apresentados devem ser geridos de modo a abordar seus objetivos, e de acordo com o que é exigido em cada ano de escolaridade (DEB, 2004), como mostra o quadro a seguir (Quadro 1):

Blocos		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
1	Perícia e Manipulação				
2	Deslocamentos e Equilíbrios				
3	Ginástica				
4	Jogos				
5	Patinagem				
6	Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)				
7	Percursos na Natureza				
8	Natação (opcional)				

Quadro 1: Blocos programáticos da EEFM. Fonte: Adaptado de Miranda (2002).

Em 1998 foi publicado o *Manual de Educação Física*, como instrumento de apoio ao PRODEFDE, de iniciativa conjunta do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e do Departamento da Educação Básica do Ministério de Educação. Esta publicação tinha como intuito contribuir para a sistematização e organização da prática pedagógica do professor de 1º CEB na área de EEFM (Cruz et al., 1998).

Azevedo & Pereira (2007), ao realizarem uma análise entre os programas curriculares da EF no 1º CEB de Portugal e do Brasil, constataram que Portugal preocupava-se com a objetividade e especificidade das tarefas, das atividades, das habilidades e das competências a serem desenvolvidas. Já a proposta brasileira apresenta um programa extenso, diversificado e generalista, englobando um vasto número de competências a serem vencidas e assimiladas pelos alunos, denotando que muitos objetivos traçados para serem atingidos ao longo do 1º ciclo, são na realidade somente alcançados ao final do 2º ou 3º ciclos pela dimensão das competências pretendidas. Outro ponto destacado por Azevedo e Pereira, sobre a realidade portuguesa, é o facto que neste país, apesar de manifestações institucionalizadas em prol da obrigatoriedade do ensino de EF no 1º CEB, o Ministério da Educação português por sua vez, mantém neste ciclo a docência da Expressão e Educação Físico-Motora a cargo dos professores regentes de classe, pelo regime de monodocência. E que na realidade, grande parte destes docentes não apresentam habilitação, nem mesmo estrutura física e material para ministrar minimamente os conteúdos inerentes à Educação Física Escolar.

2.3 – A formação dos professores do 1º CEB em EF

A qualidade da intervenção em EF no 1º CEB é extremamente importante para promover experiências positivas e assim incutir nos alunos a importância da AFD, e afetar o desenvolvimento de competências, percepções e motivação para adquirir o hábito destas ao longo da vida (Kirk, 2005). No entanto, a qualidade desta intervenção perpassa pela problemática da qualificação do profissional que se responsabiliza pela área dentro da escola (Hardman, 2008a, 2008b; Lynch, 2015; Sloan, 2010).

A formação insuficiente em EF é o principal impeditivo de uma prática regular e de qualidade da EF no 1º CEB, pois não dá a confiança necessária para os professores lecionarem, o que tem a marginalizado continuamente no currículo escolar (Hardman, 2008a, 2008b; Sloan, 2010).

Os programas de formação têm se mostrado inadequados para a preparação em EF a professores do ensino primário (Hardman, 2008a), e têm dificultado ainda mais a assunção da prática como algo regular e sustentável no desenvolvimento do currículo deste nível de ensino (Blair & Capel, 2008; Carreiro da Costa, 2005; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Petrie, 2016).

2.3.1 – A formação inicial

Uma das grandes dificuldades da EF no ensino primário centra-se nos problemas referentes a qualidade da prática, que tem relação direta com a formação inicial dos professores generalistas, que assumem a integralidade do currículo nesse nível de ensino. Hardman (2008) afirma que a qualidade da EF na maioria dos países não foi ou é insuficientemente controlada, por causa dos programas de formação, em especial no ensino primário, que se mostram inadequados para a preparação em EF a professores deste nível de ensino.

Diferentes estudos, de diversos países, identificaram que a formação inicial dos professores generalistas em EF é insuficiente para gerar confiança no ensino desta. A baixa carga horária alocada para a área nos cursos de preparação de professores e as especificidades da EF têm dificultado ainda mais a assunção da prática como algo regular e sustentável no desenvolvimento do currículo deste nível de ensino (Blair & Capel, 2008; Carreiro da Costa, 2005b; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Morgan & Bourke, 2005; Petrie, 2016).

Na Áustria, verificou-se que nas escolas primárias os professores não são bem treinados, assim como em Gana, que há falta de pessoal qualificado para ensinar a EF, sendo os professores generalistas que a desenvolvem, com pouco conhecimento do assunto (Hardman, 2008a). Situação semelhante ocorre em Malta e Nepal, em que a maioria dos docentes que se responsabilizam pela EF primária não possui qualificação e treinamento (Hardman, 2008a).

Num estudo que investigou a EF na escola primária em 10 instituições na Inglaterra através dos coordenadores de EF de cada uma delas, Sloan (2010) evidenciou que entre as principais dificuldades destes para melhorar a qualidade da EF no ensino primário baseiam-se essencialmente no conhecimento restrito que possuem da área e a falta de tempo para planeamento e promoção de estratégias juntamente com os professores. Este estudo também evidenciou que, na visão dos coordenadores, a falta de conhecimento específico em EF por parte dos professores generalistas também impede o fornecimento de qualidade desta área, além de abalar a confiança no desenvolvimento de atividades, principalmente de ginástica e dança.

Sobre a realidade portuguesa, Carreiro da Costa (2005b) afirma que a maioria dos professores do ensino primário ainda consideram a EF como uma área periférica do currículo, resultado de uma formação inicial que não foi capaz de convencê-los e prepará-los para sentirem confiança e competência em ensiná-la. Esta formação inicial deficiente em EF, em muitos casos, pode significar a exclusão desta no currículo dos primeiros anos do ensino básico.

Neves (2007) elucida que a formação inicial de professores primários é fortemente influenciada pela pressão social e institucional centrada nas aprendizagens das “áreas nobres”, que atinge a percepção destes acerca da EF, assim como suas atitudes, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais ao longo dos anos.

Petrie (2016) corrobora nesse sentido, ao afirmar que na Nova Zelândia o tempo para a EF é muito limitado nos programas de formação inicial de professores, onde a prioridade é dada para as áreas "centrais" (numeracia e literacia). Além disso, diretores de escolas priorizam seus orçamentos de desenvolvimento profissional para as ditas áreas centrais, onde são escassas as oportunidades para o desenvolvimento em EF, o que agrava ainda mais a marginalização desta como uma área de importância.

Kirk (2012), num estudo que avaliou a qualidade da EF em escolas primárias inglesas, verificou que a formação inicial de professores primários relativa à EF não é considerada eficaz para prepará-los para a entrega da área. Corroborando a este respeito, Blair & Capel (2008) elucidam que 40% de todos os professores recém-formados do ensino primário no Reino Unido receberam um total de apenas seis horas de EF ao longo da sua formação inicial inteira, que resulta não só na deficiência de regularidade da prática no currículo, como também na qualidade desta. Somado a isso, Doherty & Brennan (2008) ressaltam que, embora os professores primários não se sintam confortáveis na entrega da EF, esta não é uma questão de quantidade e sim de qualidade, porque a maioria dos professores nas escolas primárias simplesmente sentem que não têm o conhecimento requerido neste campo.

Sobre a realidade brasileira, num estudo ocorrido durante dois anos numa escola pública de ensino primário, Darido (2001) concluiu que as professoras da classe demonstravam não garantir a qualidade do ensino de EF em função de suas experiências anteriores e da formação inicial, que demonstrou não ter aprofundado as questões de EF, sendo insuficiente para alterar as práticas vividas anteriormente.

2.3.2 – A formação continuada

Tsangaridou (2012) ressalta que diversos estudos têm examinado o impacto dos programas de desenvolvimento profissional em EF sobre professores primários, já que a formação inicial é um dos principais constrangimentos percebidos pelos professores quando estes se deparam com a realidade escolar. Os efeitos positivos foram alcançados através de programas intensivos em serviço, que incidiu sobre a atualização das competências e conhecimentos pedagógicos dos professores primários através da formação e apoio contínuo.

Sloan (2010) considera que deve ser dada a oportunidade de formação continuada na área de EF aos professores primários. Pois salienta que, como são responsáveis pelo desenvolvimento integral do currículo, é injusto e irrealista esperar que estes sejam competentes no ensino em todas as áreas do currículo, especialmente se não tiverem uma ampla oportunidade de desenvolver o conhecimento específico do assunto. Sloan ressalta ainda que esta formação deve ser baseada numa aprendizagem que traga uma experiência agradável e positiva aos professores, para que assim a promovam entre seus alunos,

enfatizando os valores educativos da área, evitando a criação e reprodução de rótulos, que podem desenvolver atitudes negativas em relação à EF.

Gomes (1992) corrobora com a ideia de que somente com formação complementar e recursos adequados o professor generalista vai ser capaz de suprir as carências de sua formação inicial em EF, e da sua desmotivação com a formação motora de seus alunos. Rocha et al. (1992) destacam que a falta de formação dos professores é uma das principais justificativas pela falta de investimento na EF no 1º CEB. Ainda ressaltam que os próprios professores evidenciam que a formação inicial foi insuficiente para assumir a lecionação da EF, e que depois de já estarem no terreno não lhes foi dada a possibilidade de aperfeiçoamento, sentindo-se desamparados.

Num estudo em que foi desenvolvido um programa de formação contínua com professores do 1º ciclo no Concelho de Seixal, que pretendia habilitar o professor para assumir progressivamente a responsabilidade de organizar, dinamizar e planificar as atividades próprias da área da EF, concluiu-se que com a formação adequada, juntamente com o apetrechamento das escolas, os professores do 1º ciclo têm capacidade para assumir por inteiro as exigências do programa da EF no 1º CEB (Rocha et al., 1992).

Vários estudos demonstraram que programas de desenvolvimento profissional colaborativos, baseados na instrução de professores especialistas a professores generalistas, podem melhorar a qualidade da intervenção em EF no ensino primário (Faucette, Nugent, Sallis, & McKenzie, 2002; Mckenzie et al., 2001; Sallis et al., 1997). No entanto, estes programas devem ser realizados visando uma verdadeira colaboração entre os docentes (Sloan, 2010). Pois além de serem importantes oportunidades de formação continuada, estes valorizam a responsabilidade do professor generalista com a EF, ao invés de afastá-lo ainda mais da área.

De acordo com Napper-Owen, Marston, Volkinburg, Afeman, & Brewer (2008), o compromisso com o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira e a percepção de que a aprendizagem deve ser contínua são características essenciais do professor de EF "altamente qualificado". Este reconhece a necessidade de rever constantemente e sistematicamente suas práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação, e utiliza essas oportunidades para revisar a literatura atual e expandir seus conhecimentos.

Deste modo, para Napper-Owen et al. (2008) um professor de EF "altamente qualificado, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional:

- Realiza a pesquisa-ação em sua própria sala de aula, para refletir regularmente sobre novas estratégias de ensino e rever as experiências de aprendizagem entregues aos alunos;
- Procura oportunidades para melhorar suas práticas de ensino e busca feedback de outras pessoas;
- É recetivo às oportunidades para aumentar os seus conhecimentos da prática e mostra-se aberto em trabalhar com colegas para o benefício de ambos e dos alunos;
- Colabora com outros professores e procura incentivar a integração de experiências de aprendizagem da EF com outras áreas;
- Oferece oportunidades de desenvolvimento para outros professores partilhando a sua experiência e conhecimento através de apresentações em congressos e workshops, envolve-se em atividades de colaboração com as faculdades e universidades, solicita avaliação periódica de seu currículo e práticas de ensino, e elabora artigos para revistas profissionais.

Capítulo 3 – Os modelos de docência da EF no 1º CEB

Neste capítulo serão abordados os diferentes modelos de docência da EF no 1º CEB em diversos países, assim como as peculiaridades da intervenção realizada por um especialista em EF e pelo professor generalista. Também será problematizada a questão de prestadores de serviços externos como responsáveis pelo desenvolvimento da EF no ensino primário. E por fim, serão discutidas as questões dos modelos colaborativos, as equipas educativas e a coadjuvação para a docência da EF no 1º CEB.

3.1 – A docência da EF no ensino primário - situação em diversos países

A EF no ensino primário possui uma diversidade de situações e formas de desenvolvimento. Em muitos países esta é somente de responsabilidade do professor generalista ou de turma, que assim como em outras áreas, também é o responsável pela docência da EF. Entretanto, há países em que a EF nos anos iniciais do ensino básico foi repassada para professores especialistas em EF, e estes atuam tanto em regime de substituição do professor de classe, como também em coadjuvação. É possível ainda encontrar situações em que há um suporte especializado através de contratação de agentes externos e que dão apoio aos professores, ou até mesmo são responsabilizados pela área no ensino primário. Ressalta-se, entretanto, que dentro de cada país há uma enorme variedade de situações, que variam entre as diferentes regiões, estados, províncias, distritos, municípios, etc.

Em Portugal, como já ressaltado, a EF no 1º CEB é de responsabilidade do professor titular de turma, o chamado professor generalista (Carreiro da Costa, 2005b), que deve desenvolver e integrar a área às outras do currículo, dentro de 25 horas letivas semanais (Decreto-Lei n.º 6/2001).

Também está previsto na Lei de Bases n.º 46/86, a possibilidade de coadjuvação e a colaboração de professores especialistas de outros ciclos na área das expressões, onde enquadra-se a EF, chamada de EEFM. A carga horária atual da EF, deve ser desenvolvida e dividida semanalmente juntamente com as outras áreas das expressões, que são as expressões artísticas (dramática, plástica e musical) em 3 horas semanais (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Ressalta-se também que em Portugal as escolas possuem autonomia para uma flexibilização organizacional e pedagógica das escolas e agrupamentos (Decreto-Lei n.º

137/2012). Onde estas podem tomar decisões quanto à organização pedagógica, curricular e na gestão dos recursos humanos, para atender às necessidades, com vistas na melhoria do sistema público de educação (Decreto-Lei n.º 75/2008).

De acordo com o estudo de escala mundial, realizado por Hardman (2008a), a maioria dos países dividem a responsabilidade pela docência da EF no ensino primário entre o professor generalista (71%) e/ou professores especialistas em EF (67%), o qual também evidenciou uma preocupação generalizada quanto à insuficiência de pessoal e da qualidade no ensino da EF, neste nível de ensino.

Embora Tsangaridou (2012) afirme que evidências de diversos estudos sugerem que a EF no ensino primário na maior parte do mundo é ensinada principalmente por professores primários (generalistas), de acordo com os estudos analisados percebeu-se que alguns países investiram em diferentes formas de organização para a responsabilidade da área, a fim de buscar uma EF de mais qualidade nos anos iniciais de escolaridade.

Hardman (2001) verificou que em alguns países têm professores especializados em EF no ensino primário (Tabela 1), mas há uma grande variação e diferenças entre as regiões: 81% nos Estados Unidos, 69% na Europa Central e Europa Oriental, 14% na Ásia e apenas 9% na África. Os resultados da América do Norte sugerem uma maior alocação de especialistas em escolas primárias (74%), no entanto, a diferença entre os EUA e o Canadá é particularmente marcante, sendo que apenas 25% dos entrevistados canadenses indicaram que especialistas ensinam EF em escolas primárias, em comparação com mais de 80% dos entrevistados nos Estados Unidos. Uma exceção no Canadá é a Província de Prince Edward Island, onde a maioria das escolas têm especialistas em EF (Lucas, 1999 citado por Hardman, 2001).

Região/País	Primário (%)	Secundário (%)
Global	50	93
África	9	50
América do Norte	74	95
Estados Unidos	81	96
Canadá	25	88
América Latina/Central	56	89
Ásia	14	79
Europa	42	100
Europa Ocidental	30	100
Norte da Europa	50	100
Sul da Europa	36	100
Europa Central/Oriental	69	100
Oriente Médio	73	100
Oceania	20	90

Tabela 1: Pessoal docente especialista em Educação Física (valores aproximados). Fonte: Hardman (2001).

Alguns estudos foram analisados para evidenciar a questão da docência em EF no ensino primário em diferentes países. Segundo a NASPE & AHA (2010), nos EUA a EF possui uma diversidade de situações, que diferem entre estados e distritos locais, mas que de forma geral verifica-se que não há nenhuma lei federal que exige que a EF deve ser fornecida aos alunos em escolas americanas; que não há incentivos para os estados ou escolas para oferecerem programas de EF; que cada estado define as diretrizes e requisitos estabelecidos, mas os distritos escolares individuais são responsáveis pela implementação, assim como podem optar por cumprir as normas mínimas ou podem ir além destas recomendações, e que alguns estados optam pelo controle local e pela responsabilidade de delegação para as decisões, incluindo a educação em saúde e EF para os distritos escolares locais.

Em relação à docência da EF nos EUA, a recomendação feita pela NASPE (2004) é que para se efetivar um programa de qualidade é essencial que este seja ministrado por um professor especialista em EF em todos os níveis de escolaridade (Le Masurier & Corbin, 2006). Num grande estudo realizado para conhecer a situação da EF nos estados e distritos dos EUA, Lee et al. (2007) evidenciaram que 70,5% dos estados haviam adotado uma política afirmando que os distritos e/ou escolas seguirão normas ou diretrizes nacionais ou estaduais de EF. Em relação aos docentes, 64,7% dos estados e 76,8% dos distritos haviam adotado uma política afirmando que os profissionais recém-contratados para ensinar EF no ensino básico teriam que ser licenciados ou pós-graduados em EF. Todos os estados ofereciam pelo menos um tipo de certificação e/ou licenciamento para o ensino de EF. Em 68,6% dos estados e 84,2% dos distritos haviam adotado uma política afirmando que os

professores de EF recém-contratados no ensino básico necessitariam estar certificados e/ou licenciado pelo estado para ensinar EF. Em relação à supervisão da EF, 14% dos estados haviam adotado uma política afirmando que todos os distritos teriam um supervisor/coordenador de EF, e 8% afirmaram que teria um supervisor/coordenador de EF em cada escola. Entre todos os distritos, 54% tinham adotado uma política afirmando que cada escola teria alguém para supervisionar/coordenar a EF. Em 66% dos estados do país havia-se adotado uma política afirmando que os professores ganhariam créditos de educação continuada sobre temas de EF para manter a certificação e licenciamento para ensinar EF.

No Canadá, o relatório *Active Healthy Kids Canada* de 2005, retrata que a maioria das escolas do país possui professores generalistas na docência da EF no ensino primário, e apenas 42% das escolas elementares têm uma política formal para contratar especialistas treinados para oferecer EF. Em Ontário, a EF na maioria das escolas elementares (63%) está sendo entregue por professores não especialistas (Faulkner et al., 2008).

Decorby et al. (2005) afirmam que cortes no orçamento para a educação no Canadá diminuíram a contratação de professores especialistas em EF para o ensino primário. Os autores citaram Janzen (2003), ao destacar a previsão que em Ontário, maior província do país, haveria uma redução na contratação de professores especialistas em 22% das escolas, e que nos anos 2001/2002, 68% das escolas relataram que não tinham professor de EF, ao passo que apenas 18% relataram que possuíam em seu quadro um especialista em EF em tempo integral. De acordo com Decorby et al. (2005), em apenas três províncias do Canadá (Manitoba, Quebec e Prince Edward Island) a maioria das escolas primárias tinham professores especialistas em EF.

A organização da EF na escola primária em Genebra, na Suíça, é assumida entre professores generalistas e especialistas, numa dinâmica de corresponsabilidade. Entretanto, este caso é considerado uma exceção no país, pois a organização da EF na escola primária na Suíça, é assumida quase que exclusivamente pelo professor da turma (Cordoba & Lenzen, 2014). A dinâmica de corresponsabilidade é realizada através da parceria entre os dois docentes, organizada institucionalmente, num ciclo de 5 aulas realizado durante 3 semanas, com sessões de 45 minutos. O ciclo de aulas é iniciado por uma aula de responsabilidade do especialista, que é acompanhada pelo professor da turma. Depois o professor da turma leciona três aulas sob sua responsabilidade, para que assim o

especialista retorne a dar aulas para a sua turma, sempre com a sua presença. Dessa forma, o professor generalista tem conhecimento de todo o processo que ocorre nas aulas de EF de sua turma, porém o especialista, retorna sem saber o que foi feito em sua ausência, o que tem implicações em seu planejamento, necessitando de um trabalho do currículo em conjunto com seu colega (Cordoba & Lenzen, 2014).

Na Inglaterra, Jones & Green (2015) ressaltam que há três tipos de docência na entrega da EF no ensino primário: professores generalistas, professores especialistas na área de EF, e pessoas externas contratadas, que são quase exclusivamente treinadores desportivos. Num estudo que contou com coordenadores de EF de 36 escolas públicas da Inglaterra, Jones & Green (2015) verificaram que em apenas 1 em cada 10 (11%) escolas a EF é desenvolvida exclusivamente por professores generalistas. Enquanto que em mais de dois terços (69%) de escolas, a entrega da EF é desenvolvida através do "generalista e mais um modelo". Este outro modelo é composto pelo treinador desportivo (44% das escolas) ou o professor especializado em EF (25%). No modelo mais desenvolvido (generalista mais treinador desportivo) realçou-se abordagens diferentes na forma de organização entre os mesmos. Evidenciou-se casos em que estes dividiam a responsabilidade de cada um dos dias da semana calendarizados para a aula, como também casos em que o treinador desportivo se responsabilizava e substituía o professor generalista que não se sentia confiante para ensinar. O segundo modelo mais comum, que foi o professor generalista mais um especialista em EF, evidenciou-se compartilhamento da docência entre os mesmos (cada um responsável por uma lição), como também, em algumas escolas, cada um ensinava as áreas da EF de suas preferências, dividindo os conteúdos entre eles.

A realidade da Nova Zelândia em relação à docência em EF no ensino primário se assemelha muito com a situação acima descrita na Inglaterra. Há uma grande adesão das escolas na implementação de treinadores especializados em áreas desportivas para assumir a EF no ensino primário, o que tem reforçado ainda mais as noções tradicionais de EF para os professores generalistas na Nova Zelândia e restringindo a estes a compreensão, a prática e a confiança em ensinar EF (Petrie, 2016).

Na Austrália, de acordo com Daly et al. (2016) a EF no ensino primário é de responsabilidade do professor de sala de aula. Entretanto, além da dificuldade em desenvolver com qualidade o programa de EF, atualmente os professores generalistas têm sofrido pressão para concentrar seu ensino nas áreas ditas "acadêmicas", com a introdução

de avaliações nacionais de alfabetização e numeracia. Para superar estes desafios tem ocorrido a contratação de especialistas em EF qualificados para desenvolverem programas adaptados a este nível de ensino (Daly et al., 2016).

Ainda no contexto australiano, Morgan & Hansen (2008), num estudo revelaram que dos 189 professores do ensino primário, das 38 escolas participantes, 62% destes são responsáveis sozinhos pelo ensino de EF em sua escola, e mais de 36% afirmaram receber algum tipo de colaboração, como por exemplo de fornecedores externos, agentes de desenvolvimento desportivo, especialistas, ou até pais de alunos. Evidenciou-se também que todas as escolas do estudo afirmam receber auxílio de algum fornecedor externo para área de EF, geralmente para o desenvolvimento de algum desporto ou para alguma atividade especializada, como por exemplo a ginástica ou a natação.

Lynch (2015) realizou um estudo com 138 diretores de escolas primárias do Estado de Victoria, na Austrália, com o objetivo de conhecer o processo de implementação do currículo de EF e saúde nestas escolas. Os resultados demonstraram que em 37,7% das escolas os professores responsáveis pela área são professores especialistas, em 30,4% eram professores de sala juntamente com um especialista, em 21% eram professores de sala sozinhos, e em 5 escolas (3,6%) o desenvolvimento do currículo de EF e saúde era de responsabilidade do professor de sala com um especialista e com um agente terceirizado. Verificou-se que os agentes terceirizados, nas escolas que especificaram a atuação destes, foram contratados para assumir, principalmente, programas de ginástica, natação e organizações desportivas, como por exemplo de cricket.

No Brasil, atualmente a EF é amparada e reconhecida em todo o ensino fundamental e médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n.º 9694/96) (Betti, Ferraz, & Dantas, 2011), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dão à EF a impressão de pertencimento ao rol das disciplinas estabelecidas como obrigatórias no país (Almeida, Moraes, & Ferreira, 2014). Entretanto, a realidade da EF em cada ente federativo brasileiro é bem variada em função do sistema educativo no país ser descentralizado, em que os estados e municípios possuem autonomia constitucionalmente reconhecida, apesar de haver regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, de regulação normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional (Brasil, 2013).

No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estadual de Educação publicou em 2013 uma resolução que modificava a atribuição da docência da EF nos anos iniciais do

ensino fundamental, repassando-a para os professores regentes da turma. Medida que contrariou a legislação existente (Lei n.º 17.942/2008) em que o próprio Estado de Minas Gerais publicou, de acordo com a LDBN, que reserva ao licenciado em educação física a docência e a orientação prática dessa componente curricular (Almeida et al., 2014).

Na rede pública estadual de São Paulo, Darido (2012) evidencia que a disciplina de EF no ensino fundamental é oferecida por professores especialistas na área, ou seja, por professores com formação superior em Educação Física. Entretanto, essa situação só ocorreu em 2003, pois antes na rede escolar pública estadual paulista quem ministrava a EF nos anos iniciais do ensino fundamental, juntamente com todas as outras disciplinas, eram os professores de sala, chamados de polivalentes (Fernandes, 2010).

Na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, a responsabilidade da docência da EF nos anos iniciais é do professor de sala, através do regime de unidocência (termo usado para identificar a docência integral do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental) (Fraga, 2005). Fraga (2005, p. 1) também cita a importância do parecer 16/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001) no debate da docência da EF, ao ressaltar que:

(...) a educação física é um componente curricular obrigatório e que deverá constar nas séries iniciais do ensino fundamental de forma integrada. A docência, nessa fase escolar, deve ter um caráter interdisciplinar e abrangente, ou seja, não pode ser confundida com uma disciplina específica, e muito menos se configura em uma atribuição exclusiva de um profissional especializado.

Entretanto, em muitos municípios do estado do Rio Grande do Sul, para a docência da EF no ensino fundamental são contratados professores graduados em EF, como é o caso do município de Santa Rosa (Zottis, 2015).

Na Europa, o relatório Eurydice (2013) realizou um mapeamento sobre EF na escola referente ao ano 2011/2012, no qual é possível visualizar uma análise comparativa entre 30 países da Rede Eurydice sobre o ensino primário e secundário inferior².

No que diz respeito à docência da EF no ensino primário a disciplina pode ser lecionada tanto por professores generalistas como especialistas, ou mesmo por ambos, como também por técnicos desportivos/consultor. Em diversos países as escolas podem decidir se esta será lecionada por um professor generalista qualificado ou por um professor

² Referente aos anos finais do ensino básico de Portugal (3º ciclo).

especialista, que depende essencialmente da disponibilidade e distribuição dos recursos humanos em cada escola.

A Bélgica (comunidade germanófono) e o Reino Unido (Escócia) são exemplos de países onde professores generalistas têm competência oficial para lecionar a EF, mas as escolas também podem contratar professores especialistas. Em ambas as regiões, a percentagem de especialistas a lecionar a disciplina é de cerca de 50 % (Eurydice, 2013).

O quadro abaixo descreve a situação da docência da EF no ensino primário, que de acordo com o relatório Eurydice (2013) corresponde ao nível que se inicia entre os 4 e 7 anos de idade, obrigatório em todos países e, geralmente, dura de 5 a 6 anos (em Portugal equivale ao 1.º e 2.º CEB):

Países	Professor Generalista	Professor Especialista	Professor generalista e especialista (técnico desportivo ou consultor)
Irlanda ⁵		Secundário inferior	
França		Secundário inferior	
Itália		Secundário inferior	
Áustria		Secundário inferior	
Chipre		Secundário inferior	
Polónia (1.º ao 3.º ano)		Secundário inferior	
Portugal (1.º ao 4.º ano)		Secundário inferior	
Eslovénia (do 1.º ao 3.º ano)		Secundário inferior	
Alemanha		Secundário inferior	
Malta ¹			
Grécia ²			
Roménia ²			
Bélgica (comunidade francesa) ²			
Bélgica (comunidade			

Países	Professor Generalista	Professor Especialista	Professor generalista e especialista (técnico desportivo ou consultor)
flamenga)			
Bélgica (comunidade germanófono) ³			
Escócia ³ (Reino Unido) ⁴			
República Checa ⁴⁻⁵			
Dinamarca ⁴			
Islândia ⁴			
Noruega ⁴			
Eslováquia ⁴			
Finlândia ⁴			
Suécia ⁴			
Estónia ⁴			
Hungria ⁴⁻⁵			
Bulgária ⁵			
Espanha			
Letónia			
Lituânia		Secundário inferior	
Croácia		Secundário inferior	
Turquia			

1- Em Malta, cada turma dispõe de ambos os tipos de professor, mas enquanto o professor especialista é responsável por uma aula por semana, o generalista responsabiliza-se pelo restante das aulas.

2- Na Bélgica (comunidade francesa), Grécia, e Roménia, em que os responsáveis pela disciplina de EF no ensino primário são normalmente especialistas, é possível, em circunstâncias excecionais, como falta de pessoal, que professores generalistas assumam essa função. No caso particular da Roménia, onde a falta de pessoal tende a afetar as zonas rurais, a percentagem de professores generalistas a lecionar EF no ensino primário é estimada em 15 %.

3- A Bélgica (comunidade germanófono) e o Reino Unido (Escócia) os professores generalistas têm competência oficial para lecionar a EF, mas as escolas podem também contratar professores especialistas.

Países	Professor Generalista	Professor Especialista	Professor generalista e especialista (técnico desportivo ou consultor)
<p>4- As escolas da República Checa, Dinamarca, Islândia, Noruega, Finlândia, Suécia, Estónia, Hungria, Eslováquia e Reino Unido possuem autonomia para contratarem tanto professores generalistas como especialistas para o ensino primário.</p> <p>5- Em relação à docência no nível de ensino secundário inferior, na Bulgária e na Hungria, os professores generalistas podem lecionar EF se possuírem qualificações adicionais para isso. No caso da Bulgária a percentagem de professores generalistas que o fazem no ensino secundário inferior não passa de 20%. Na República Checa, professores especializados em outras disciplinas podem lecionar EF, sempre que se verifique falta de professores especialistas, embora só possam fazê-lo com base numa situação excecional e temporária. Já na Irlanda, é suposto serem os professores especialistas a lecionar EF, porém, na prática, professores generalistas com um especial interesse na área, ou mesmo com qualificações para treinar uma qualquer modalidade desportiva, podem, por vezes, ser chamados a lecionar a disciplina. Estima-se que tal se aplique a um terço dos professores no ensino secundário inferior.</p>			

Quadro 2: Modelos de docência da EF no ensino primário. Fonte: Criado pelos autores, adaptado de Eurydice (2013).

3.2 – Especialista e generalista na docência da EF no 1º CEB

Diante da diversidade de situações de docência da EF e das questões de qualidade do ensino na área, afinal, qual é considerado o melhor modelo? Qual profissional deve ser o responsável pela EF no 1º CEB/ensino primário? O professor titular de turma, que possui maior conhecimento sobre os alunos, tem uma formação generalista e é o responsável pelo currículo integral neste nível de ensino? Ou deve ser o professor especialista de EF, que possui formação e qualificação específica nesta área, portanto possui maior capacidade técnica para ensiná-la? Podemos questionar ainda um modelo, que suporte os dois profissionais atuando colaborativamente, em que dividem a responsabilidade do ensino da EF?

O facto é que existe uma grande diversidade nas experiências das crianças em EF, no que se refere à qualidade, tanto entre escolas como dentro da mesma escola (Bailey & MacFadyen, 2000). E esta discussão acerca da qualidade da intervenção, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, perpassa pela problemática da qualificação do profissional que responsabiliza-se pela EF dentro da escola (Hardman, 2008a, 2008b; Lynch, 2015; Sloan, 2010).

Em defesa de uma abordagem integral do ensino, e dentro de uma perspectiva mais globalizante das aprendizagens em EF, evidências justificam que o professor da turma, o generalista, é quem deve ser o docente responsável pela EF no ensino primário, assim

como o faz em todas as outras áreas do currículo. Pois além de ensinar de uma forma integrada, característica e um dos aspetos mais importantes do ensino primário, este possui um conhecimento pessoal maior sobre os alunos, conhecendo suas necessidades e habilidades individuais, e abordará o ensino visando um desenvolvimento mais holístico (Wright, 2002, 2004).

Wright (2004) ainda acrescenta que mais vale a maneira como o professor desenvolve a EF beneficiando todos os alunos independente de suas capacidades, promovendo o prazer, já que o mesmo acredita que os valores intrínsecos, objetivos e subjetivos, devem ter destaque no desenvolvimento curricular da EF.

O estudo de Sloan (2010) corrobora com esta expectativa, em que os próprios professores generalistas afirmaram que o apoio de especialistas não pode ocorrer numa lógica de substituição. Pois acreditam que a responsabilidade de conduzir a aula de EF deve ser do generalista, devido aos fortes laços já formados com as crianças, além de maximizarem as oportunidades de aprendizagem interdisciplinar.

Entretanto, Kirk (2005) reconhece que já é generalizada a ideia que os professores do ensino primário não possuem formação suficiente para o ensino de programas de EF, e somado a isso, vê-se, ao longo da última década e meia, uma intensificação do trabalho destes professores, que exacerbou ainda mais essa situação. Kirk (2005) ressalta que desde da década de 1930, educadores físicos têm defendido a importância de professores especializados nas escolas primárias, o que levou a Escócia a desenvolver um projeto de utilizar professores especializados do ensino secundário para as escolas primárias, na década de 1980 (ver Pollatschek, 1982).

Na Inglaterra, também foram desenvolvidos programas com especialistas em EF na escola primária, porém Kirk (2005) menciona a falta de dados válidos e confiáveis de estudos sobre o impacto destas iniciativas sobre a aprendizagem das crianças no ensino primário. Vários estudos verificaram, de forma geral, que professores generalistas, frequentemente baseiam-se suas aulas de EF em jogos livres, com baixas intencionalidades e altos períodos de inatividade, ou simplesmente, a excluem de seu cronograma de aulas. Já os especialistas desenvolvem aulas mais longas e com maior tempo desenvolvendo habilidades, e proporcionando mais oportunidades para AFMV (Bauman et al., 2009; Davis, Burgess, Brener, McManus, & Wechsler, 2005; Faucette, Nugent, Sallis, &

McKenzie, 2002; Mckenzie, Marshall, Sallis, & Conway, 2000; Sallis et al., 1997; Sallis & McKenzie, 1991; Tinning, 1992).

Apesar desses achados, Morgan & Hansen (2007) ressaltam que questões financeiras são impeditivos reais à contratação de especialistas em EF em tempo integral em todas as escolas primárias, na realidade australiana. Além disso, afirmam que a presença de um especialista não garante um programa de qualidade em EF, considerando a filosofia do ensino primário, pautada na integração curricular, ensino holístico e na figura de um professor referência, por razões psicológicas, de segurança e profundidade de comunicação, com base nas necessidades individuais dos alunos.

Mcmaster (2013) elucida que, embora seja ideal ter um professor especialista de EF em todas as escolas primárias públicas australianas, a realidade é que a maioria não possui condições para isso. Além disso, muitas escolas que têm especialistas muitas vezes utilizam as aulas de EF como tempo de liberação aos professores generalistas e, como tal, os alunos estão vivenciando apenas uma aula de EF por semana. Para não limitar as oportunidades para a prática e para o desenvolvimento da criança, o professor generalista tem um importante e vantajoso papel neste processo, pois está em contato diariamente com os alunos e pode construir muitas e interessantes experiências integradas com a aprendizagem de outras áreas curriculares. Além disso, o professor generalista detém um amplo e aprofundado conhecimento sobre os seus alunos, sobre a diversidade de sua turma e já estabeleceu uma relação sólida com os mesmos (Mcmaster, 2013).

Para Kirk (2012), a solução acerca da responsabilidade da EF no ensino primário não perpassa por condições de “tudo ou nada” e ainda levanta a questão de que antes de centrar-se apenas no professor, a problemática deveria se concentrar mais na experiência da aprendizagem da criança. Sendo assim, Kirk (2012) entende que, por ser a EF uma área diferente de todas as outras, principalmente pelo seu ambiente organizacional único e pelas exclusivas estratégias de ensino, uma melhor experiência de aprendizagem seria oferecida pelo professor especialista, sem que isso abalasse tanto a natureza holística do ensino primário.

Le Masurier & Corbin (2006) afirmam que um ponto de partida para muitas escolas para melhorar a qualidade da EF é obter financiamento para professores especialistas de EF qualificados, pois estes entregam conteúdos significativos através de uma instrução apropriada. Esta prática, para os autores, deve tornar-se uma norma no sistema de ensino, a

fim de proporcionar às crianças experiências positivas em atividade física, que os levarão a manutenção desta ao longo de suas vidas.

Em relação ao nível de atividade física e resultados relacionados com a aptidão física, pode-se citar dois programas que evidenciaram a importância de professores especialistas na docência da EF nos anos iniciais de escolaridade. Os programas SPARK (Sport, Play and Active, Recreation for Kids) (Sallis et al., 1997), e CATCH (Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health) (Mckenzie et al., 2001), desenvolvidos nos EUA. Em função da alarmante situação de obesidade infantil e baixos índices de atividade física da população jovem dos EUA, ambos foram concebidos para melhorar a qualidade das aulas de EF e os níveis de atividade física dos alunos, além de fornecer recomendações e sugestões de atividades, equipamentos e auxílio aos professores para melhorar as técnicas de ensino e de gestão da aula.

O estudo sobre o programa SPARK³ foi realizado durante dois anos (1990 e 1991) em sete escolas da Califórnia, onde se avaliou a diferença da intervenção nos grupos em que foi desenvolvido ou por um professor especialista em EF, ou pelo professor de turma habitual, mas que recebeu formação para implementar a intervenção, ou a terceira condição, que era o grupo controle, em que a EF foi realizada da forma habitual, tal como implementada pelos professores, que não receberam qualquer tipo de formação.

Entre os resultados, além do aumento do nível de atividade física nas aulas nos grupos de intervenção, evidenciou-se que os maiores ganhos em aptidão física foram encontrados em alunos que receberam o programa pelo professor especialista. Embora a intervenção do professor generalista que recebeu treinamento tenha demonstrado um aumento de 7 minutos por semana de AFV (atividade física vigorosa) em relação ao grupo controle, este resultado não foi suficiente para produzir um efeito na condição cardiorrespiratória. Sallis et al. (1997) afirmam, que além do SPARK ter demonstrado sua eficácia como programa de formação de professores, ressaltam que é provável que os especialistas foram mais consistentes que os generalistas treinados na realização de atividades de força e resistência abdominal durante a EF, o que pode explicar por que houve efeito significativo apenas na intervenção do especialista. Pelos resultados apresentados neste estudo, ressaltam que são os especialistas em EF certificados que

³ O programa SPARK tinha como objetivo promover durante as aulas de EF altos níveis de atividade física, com frequência recomendada de 3 aulas de EF por semana, com duração de 30 minutos, dividida em duas partes (atividades de saúde-fitness - 15 minutos, e atividades de habilidades de fitness - 15 minutos) (Sallis et al., 1997).

devem lecionar em todas as classes da escola elementar. Assim como é necessário formação de apoio aos professores de sala de aula, para que possam melhorar o ensino da EF.

O programa CATCH, ocorreu durante dois anos e meio, em que McKenzie et al. (2001) examinaram os efeitos desta intervenção, analisando as diferenças entre os níveis de atividade física e o contexto da aula de EF, o tipo de professor (especialistas ou generalistas) e o local onde as aulas foram ministradas (interior, exterior). O estudo contou com a participação de 96 escolas (56 de intervenção e 40 de controlo) em quatro centros de estudo dos EUA (Califórnia/San Diego, Louisiana/New Orleans, Minnesota/Minneapolis e Texas/Austin). Como parte do contrato para participar do CATCH, todas as escolas concordaram em fornecer 90 minutos de EF, distribuídos por um mínimo de três sessões por semana. Foram envolvidos 214 professores generalistas, 43 especialistas em EF e 5363 estudantes nas 56 escolas de intervenção, além dos 149 professores generalistas, 32 especialistas e 3724 estudantes das 40 escolas controlo.

Algumas diferenças em termos de quem ensinou e o local da aula de EF destacaram-se entre as regiões dos centros de estudo. Na Califórnia, professores generalistas ensinaram 97% das aulas, com 95% deles conduzindo ao ar livre. Em contraste, em Minnesota, apenas 7% das aulas foram ministradas por generalistas, com 13% destas realizadas ao ar livre. No geral, os professores especialistas conduziram aulas mais longas do que os professores generalistas e ensinaram em maior proporção em espaços interiores (77% - 18%).

A intervenção realizada no estudo produziu efeitos diferenciais por tipo de professor e local da aula. As 2016 observações de aulas demonstraram que as escolas de intervenção forneceram mais AFMV e vigorosas do que as controlo. Os alunos em escolas de intervenção aumentaram as AFMV de 38% para 50% do tempo de aula. Os estudantes nas escolas de controlo aumentaram as AFMV em 5% (de 35% para 40%). A maioria dos ganhos de atividade resultou da alteração que os professores realizaram nas seleções de atividades e métodos de ensino. Os professores, por exemplo, aumentaram a proporção de tempo de aula alocado para atividades de aptidão física (de 25% para 36%), enquanto reduziram o tempo para o jogo (de 34% para 23%) e de pausa (de 14% para 3%). Professores generalistas apresentaram um aumento maior quanto ao nível de AF em relação aos especialistas, por apresentarem inicialmente níveis menores. Também

aumentaram o tempo da aula e o tempo com atividades de aptidão física. Porém os especialistas forneceram aulas mais longas e com maiores níveis de AF.

Ao identificar que a intervenção melhorou as aulas de EF tanto dos especialistas quanto dos professores generalistas, os autores afirmaram que os estados e distritos devem assegurar pessoal mais qualificado no ensino da EF. As intervenções precisam ser adaptadas para atender às necessidades e condições locais, incluindo o tipo e local das aulas do professor. Com os resultados, McKenzie et al. (2001), entretanto, sustentam que os professores especialistas devem ser os prestadores preferenciais de EF, e que os resultados combinados sugerem que a EF deve ser entregue por especialistas credenciados que recebem formação contínua. Para os autores, nos casos em que os especialistas não possam ser contratados, os generalistas são capazes de implementar currículos bem concebidos, no entanto, precisam de mais treinamento e assistência/acompanhamento de especialistas.

Decorby et al. (2005) corroboram com esta ideia e ressaltam que faz mais sentido especialistas em EF entregarem o ensino da área, que por terem recebido formação mais intensiva e específica do assunto atuam com maior confiança e precisão do que professores generalistas. Num estudo realizado na província de Manitoba, no Canadá, os autores investigaram a qualidade da EF desenvolvida em duas escolas de ensino primário comparando as diferenças entre professores generalistas e especialistas. Decorby et al. (2005) evidenciaram que na escola onde os professores generalistas eram responsáveis por lecionar a EF, por mais boa vontade que expressassem, muitos aspetos mereceram atenção dos pesquisadores.

Pela formação generalista, algumas barreiras e constrangimentos foram identificadas para o desenvolvimento de um programa de qualidade em EF, os próprios professores participantes do estudo reconheceram que a falta de formação especializada adequada e a resultante falta de conhecimento geram efeitos sobre o desenvolvimento de ensino apropriado. Como obstáculos para o desenvolvimento de um programa de qualidade em EF, Decorby et al. (2005) destacaram duas categorias principais:

a) Falta de treinamento ou conhecimento para o desenvolvimento de aulas apropriadas, que também afetou questões de segurança e de gênero e,

b) Falta de planeamento e liderança para a realização de um programa global que representaram questões problemáticas relacionadas com a qualidade, o conteúdo do

programa, organização e compra de equipamentos, e coordenação de um projeto de atividades extracurriculares.

Os professores generalistas demonstraram pouco conhecimento quanto a questões que envolviam a segurança dos alunos durante as atividades, visto que um especialista em EF recebe formação específica para as questões de segurança e responsabilidade, que inclui a sensibilização para minimizar situações potencialmente perigosas. Também se observou que ocorriam separação da turma entre os gêneros, reforçando construções estereotipadas e até desmotivando a realização de diferentes atividades por todos, coletivamente. Deste modo, os autores afirmaram que a prática de separação de grupos por gênero, em oposição a fatores como habilidade pode normalizar as diferenças de gênero como naturais, o que reforça a ideia de que meninas e meninos são diferentes quando se trata de AF.

Além destas questões, Decorby et al. (2005) concluíram que apenas acreditar na importância da EF não resulta automaticamente numa prática bem-sucedida. Apesar do esforço destes professores, as principais barreiras observadas para o desenvolvimento de um programa de EF de qualidade poderiam ser melhor gerenciadas com a presença de um professor especialista em EF, que se responsabilizaria por estas questões, visto que os professores generalistas já possuem múltiplas exigências curriculares. Além disso, a ausência de um especialista em EF também limitou a qualidade e a quantidade de atividades extracurriculares para esta comunidade escolar.

Quanto ao professor especialista, Decorby et al. (2005) constataram uma clareza nos objetivos de trabalho deste e uma filosofia que dava consistência ao seu programa, bem detalhado, específico, onde descrevia as competências e atividades para todo o ano letivo. Algumas características fundamentais foram observadas no programa apresentado e desenvolvido pelo professor de EF, o qual produziram uma experiência em EF de grande sucesso para os seus alunos, que são:

- Ênfase às competências básicas de movimento, oferecendo um ambiente recetivo, incentivando os alunos com feedbacks, motivando-os a participar com prazer das atividades e de não desistir, afirmando que todos são diferentes e possuem seu próprio ritmo;

- Ambientes não competitivos, o que levou a uma alta participação nas aulas de EF e que aos poucos foi desencorajando atitudes de julgamento e competição entre os alunos,

estimulando-os a alcançar o melhor que podiam, jogando “com” e não “contra” os outros. A cooperação ajudou a minimizar as distinções de gênero durante as aulas, estabelecendo atitudes positivas para a participação da AFD ao longo da vida;

- Variedade de experiências motoras que favoreceram a participação ao longo da vida. As aulas de EF desenvolvidas pelo professor especialista permitiram que os alunos experimentassem uma ampla gama de movimentos, com os mais variados tipos de materiais e equipamentos que favoreceram não apenas uma rica experiência motora, mas também o interesse e motivação dos alunos para suas aulas. Além disso, o professor especialista coordenou projetos na escola com a ajuda dos alunos, desenvolvendo um clima positivo que afetou a escola de forma geral, oferecendo também um programa de atividades extracurriculares, visto que este tinha tempo para se dedicar a isso, por ser responsável apenas pela área de EF;

- Desenvolvimento social através da EF: o programa de EF desenvolvido pelo professor especialista participante deste estudo tinha atenção especial ao desenvolvimento de habilidades sociais, deixando claro aos alunos valores cooperativos. Durante as aulas era abordada atenção especial quando surgiam situações de conflito de comportamentos, e de forma intencional, era apresentada situações problemas que os alunos eram desafiados a buscar uma resolução em grupo. Durante as aulas também havia discussões sobre segurança, a não competição entre os alunos, dilemas morais, como o “fair play” e percepções de trapças que frequentemente ocorrem em ambientes desportivos.

Enfim, ao observar o trabalho deste professor especialista Decorby et al. (2005) evidenciaram que a atitude positiva deste professor frente à AFD era óbvia para seus alunos. Que sua prática pedagógica se mostrou clara às atitudes de cooperação, buscando a participação de todos, independente de suas habilidades, motivando todos a buscarem mais, de maneira prazerosa, construindo atitudes positivas acerca do estilo de vida mais ativo e saudável. Porém, cabe destacar que o mesmo professor especialista afirmou que não seria possível desenvolver um programa de EF de qualidade se não tivesse tempo para a preparação e coordenação de atividades extracurriculares ou para se dedicar à instrução específica de aulas de EF, assim como suporte de espaço e equipamentos adequados.

Desse modo, Decorby et al. (2005) concluem que a problemática frente à EF nas escolas de ensino primário poderia ser solucionada com a contratação de professores especialistas, porém, haja visto o panorama das políticas educativas, os autores sugerem

que algum professor titular de turma (PTT) poderia ser designado como responsável por parte ou pela totalidade das aulas de EF. Deste modo, com menor responsabilidade de preparar aulas de todas as áreas, atuaria especificamente como defensor desta, tanto para a organização de atividades extracurriculares como na compra e manutenção de equipamentos e materiais.

Entretanto, ainda sobre a realidade do Canadá, num estudo realizado por Faulkner et al. (2008), que envolveu 512 escolas primárias de Ontário, não foram encontradas diferenças significativas na quantidade de lições de EF lecionadas por semana, nos minutos por sessão ou na quantidade de AFMV nas aulas entregues entre professores especialistas e generalistas ou entre a combinação dos dois. Ressalta-se, no entanto, que este estudo não avaliou a qualidade das experiências de AF fornecida por estes professores.

Os participantes envolvidos que responderam os questionários, baseados em autorrelatos, foram pessoas bem informadas sobre as oportunidades de AF em suas escolas, entre eles: professores de classe (33,6%), professores especialistas em EF e saúde (32%), e diretores ou vice-diretores (30,7%). O restante (3,7%) dos participantes incluía outros funcionários da escola, tais como professores de recursos.

Embora todos os professores, independente da formação, relataram perceber barreiras para uma entrega eficaz da EF curricular, os participantes de escolas em que os professores generalistas eram os responsáveis pela EF perceberam a formação de professores como uma barreira maior do que os entrevistados das escolas em que os professores especialistas ensinavam a EF. Resultado semelhante foi encontrado quanto ao fornecimento de AF extracurriculares. Verificou-se também que as escolas com professores especialistas relataram uma maior taxa de participação dos alunos em desportos internos, pois especialistas podem ter maior entusiasmo e empenho no desenvolvimento, promoção e acesso a recursos para estes tipos de oportunidades para seus alunos.

Desse modo, Faulkner et al. (2008) sugerem que o aumento do número de especialistas de EF nas escolas elementares de Ontário pode não ser a solução, especialmente em termos da quantidade de EF entregues às crianças, porém pode ser parte desta no sentido de garantir que as crianças recebam níveis recomendados de AFD, assegurar uma EF de qualidade, assim como promover um ambiente escolar que valorize e proporcione a participação em atividades desportivas na escola a um maior número de

crianças. Porém, os autores ressaltam que independente da responsabilidade de sua docência, é necessário refletir o baixo estatuto que a área enfrenta na escola e que afeta todos os professores, e a necessidade de desenvolver parcerias de colaboração entre alunos, pais, educadores, e todos os docentes, para que se alcance resultados mais efetivos em termos de AF.

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

Lynch (2015) também debate a questão sobre a responsabilidade da docência na área de EF e saúde, a partir da perspectiva na escola primária australiana. No entanto, apesar de justificar que a área possui especificidade já que é dinâmica e lida com *corpos em movimento* e por isso deve ser desenvolvida por professor com formação adequada. Porém, afirma que apenas empregar um especialista em EF poderá garantir sessões regulares, mas não garante a implementação de um programa de qualidade na área de EF e saúde. Além disso, afirma que a necessidade da EF no currículo será questionada pela comunidade se não for desenvolvida de forma significativa aos alunos.

Outro questionamento quanto ao professor especialista atuar num modelo de substituição é a falta de integração na abordagem dos conteúdos do currículo, como foi evidenciado no estudo de Mattos (2006). O estudo foi realizado numa escola pública do Rio de Janeiro, em que a EF no ensino primário era de responsabilidade de professores especialistas que substituíam os professores de sala. A falta de integração foi ressaltada de

modo que Mattos (2006) retratou os temas tratados em EF e nas outras áreas como “vizinhos brigados”, “que em vez de completarem-se, tornavam-se um atraso para o outro, segundo os professores” (p. 61).

Ainda sobre a realidade brasileira, outro estudo evidenciou que o trabalho do professor especialista que leciona EF nos anos iniciais requer mais que conhecimentos sobre os conteúdos, metodologias, desenvolvimento de habilidades motoras, jogos, etc. Para além disso, este trabalho também exige improvisos e negociação com os demais sujeitos que integram o contexto escolar, sobretudo com o professor titular de turma “visando não reafirmar diferenças construídas socialmente e possibilitar a integração de todos os alunos à Cultura Corporal de Movimento” (Assis & Pontes, 2015, p. 121). Este estudo foi realizado numa escola privada de Porto Alegre/RS e buscou apresentar e discutir algumas questões acerca da docência de EF por professores especialistas nos anos iniciais e a importância da estreita relação entre os professores, na busca da desconstrução da fragmentação de trabalhar com divisão de disciplinas nessa etapa de ensino.

Assis & Pontes (2015) ainda destacaram que é necessário a reafirmação da EF de forma constante como componente curricular integrada à proposta da escola e que “para tal, é fundamental compreender os arranjos da escola, romper barreiras que foram construídas entre os próprios/as professores/as e demais setores escolares, e elaborar novas organizações que possibilitem a integração da EF na proposta da instituição” (p. 118).

Entre os resultados do estudo de Sloan (2010), já mencionado aqui, o qual identificou que a falta de conhecimento específico dos professores generalistas sobre o assunto é um dos maiores impeditivos para o desenvolvimento de programas de qualidade de EF no ensino primário, também destacou, e é corroborado por Tinning (1992), que a atribuição da EF a professores especialistas contribui ainda mais para o afastamento dos professores generalistas e colabora para que estes não alterem a visão negativa que muitos têm da EF e do ensino desta, colocando-os ainda mais à margem do assunto.

3.2.1 – Prestadores externos/terceirização e a EF na escola primária

Para preencher a lacuna quanto à realização e qualidade da EF no ensino primário, muitas escolas têm contratado prestadores externos na entrega de uma gama de serviços de ensino e programas completos para áreas especializadas, em função da falta de confiança dos docentes e de especialistas no corpo docente da escola (Williams, Hay, & Macdonald, 2011).

Esta prática ocorre de modo que as escolas os contratam para atuar especificamente nas horas da EF, como prestadores de serviço especializados, prática conhecida como terceirização da EF ou *outsourcing of health, sport and physical educational (HSPE)* (Griggs, 2008, 2010; Kirk, 2012; Petrie, 2016; Powell, 2015; Williams et al., 2011).

Um estudo de Morgan & Hansen (2007), sobre a realidade australiana, verificou que em relação ao uso de prestadores externos para o desenvolvimento da EF primária, todas as 38 escolas participantes afirmaram utilizar algum prestador externo para alguma modalidade específica. As mais populares eram o rugby (26%), a ginástica (20%), o basquete (9,2%), o futebol (7,8%) e a natação (7,8%). A maioria dos professores (88%) estavam satisfeitos com a utilização de prestadores externos, no entanto alguns professores (32%) preferiam que estes não assumissem o ensino da EF sozinhos, mas, em vez disso, preferiam atuar em conjunto ou observar suas sessões, para depois darem continuidade ao programa.

Porém, Morgan & Hansen (2007) verificaram que 74% dos professores não distinguiam diferenças entre os termos EF, desporto e AF. A maioria dos professores (88%) acredita que os prestadores externos proporcionavam atividades mais interessantes, divertidas e benéficas às crianças do que as que eles poderiam desenvolver. Além disso, 92% destes afirmaram que os prestadores externos trouxeram um nível de especialização para o programa de EF que de outra forma as crianças não iriam receber. Desse modo, também forneciam mais qualidade nas instalações e equipamentos. No entanto, uma preocupação sobre a desigualdade de oportunidades relacionadas ao custo para os alunos e seus pais em relação aos programas desenvolvidos pelos serviços terceirizados foi expressa por 46% dos professores (Morgan & Hansen, 2007).

Kirk (2012), ao debater sobre o futuro da EF e as práticas correntes desta no ensino primário, verificou que, em especial na Inglaterra, o uso de treinadores desportivos externos é uma medida muito utilizada para se buscar melhorar a qualidade da EF, principalmente quando se trata da experiência de aprendizagem da criança. Práticas semelhantes no ensino primário são relatadas também na Nova Zelândia (Petrie, 2016), Reino Unido (Blair & Capel, 2008) e Austrália (Lynch, 2015; Williams et al., 2011; Williams & Macdonald, 2015).

Embora as escolas, que possuem autonomia financeira para isso, justifiquem a contratação de treinadores desportivos externos para melhorar a qualidade da EF, muitos

são os questionamentos sobre a real melhora deste tipo de intervenção, principalmente no ensino primário. Para Griggs (2010), a questão financeira é bastante evidente para a preferência de contratação de treinadores desportivos ao invés de professores especialistas. A maioria dos treinadores cobram cerca de £ 20 por hora, em comparação com a cifra de cerca de £ 180 por dia para um professor especialista recém-formado (Griggs, 2010). Griggs (2008) ainda ressalta que, embora apresente-se como uma saída financeira mais viável, esta é uma situação em que o *barato pode sair caro*, ao questionar a qualidade pedagógica desta opção de docência.

Petrie (2016) também questiona tal medida, ao descrever que, para além de serem iniciativas estritamente focadas no desporto, estas acabam por restringir ainda mais o desenvolvimento profissional dos professores generalistas, passando a mensagem de que a solução é a contratação de especialistas de fora, pois seus professores não têm experiência necessária. Para Morgan & Hansen (2007), um currículo orientado para o desporto não reconhece o alcance do programa e da importância da aprendizagem através e sobre o movimento. O desporto é apenas um componente da EF, e crianças no ensino primário devem aprender sobre a importância da saúde e fitness, através do desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em diversas formas e tipos de atividades, como também através da resolução de problemas, interação, comunicação e tomada de decisão.

Além disso, para Petrie (2016), dessa forma se perpetuam as noções tradicionais de EF, e com a presença de um perito dentro da escola, aumenta a complexidade de como professores relacionam-se com seus próprios corpos, podendo inibir ainda mais seus níveis de confiança para assumirem-se como docentes de EF. Este arranjo tem produzido um efeito em que professores e estudantes visualizam o prestador externo como o perito que sabe sobre EF, desporto e saúde, e os professores parecem diferir inconscientemente a este "profissional" sem reconhecer que sua própria experiência na pedagogia, no currículo e em suas interações com os alunos estão frequentemente sendo desvalorizadas (Petrie et al., 2013).

Enquanto prestadores de serviços externos podem fornecer suporte adicional e especializado às escolas, para McMaster (2013) esta não é a solução para preencher a lacuna de um especialista integrado à equipa desta. Alguns programas de prestadores externos são concebidos sem qualquer relação com o currículo escolar, por organizações que trabalham para promover um desporto ou um produto. Os programas, projetos e

iniciativas de prestadores de serviços externos devem sempre ser avaliados quanto à sua capacidade de contribuir para os resultados de aprendizagem definidos pelo professor/escola. Pois seu desenvolvimento, conteúdos e estratégias de ensino precisam estar de acordo e refletir a filosofia e os princípios da escola e das políticas relevantes (Mcmaster, 2013).

Outra questão sobre o uso de prestadores de serviços externos é que, ao não aumentar a perícia e os conhecimentos do corpo docente da escola na área de EF, não se permite que a instituição execute seus próprios programas sem a necessidade de ajuda externa. Essa dependência por prestadores externos não gera uma sustentabilidade do programa de EF, pois sua continuidade não é garantida. No entanto, utilizá-los para desenvolver a aprendizagem profissional de professores, tanto no planejamento como no desenvolvimento de habilidades é um elemento vital do programa. Para isso é necessário a escola/gestores educacionais identificar a necessidade de garantir aos professores generalistas os conhecimentos, habilidades e confiança para continuar com o programa após a sua conclusão (Mcmaster, 2013).

Blair & Capel (2008) descrevem que no Reino Unido, em função de uma carga horária semanal completa com atividades letivas, em 2005 foi determinado que os professores primários seriam liberados de 10% de sua carga horária para atividades de preparação, planejamento e avaliação, sendo necessário outro professor para assumir esta lacuna. A EF foi a área renunciada pelos professores, que dentre as inúmeras razões destaca-se a falta de conhecimento e confiança para ensiná-la. Como consequência, treinadores desportivos começaram a ser contratados para assumir a EF, pois, segundo Blair & Capel (2008) citando Lyle (2002), ensinar EF e treinar desporto são considerados como sinónimos, e que este ponto de vista é reforçado em inúmeros documentos governamentais e iniciativas recentes que usam as palavras EF e desporto como sinónimos.

Acerca do conhecimento que possuem os treinadores que atuam em escolas, Blair & Capel (2008) realizaram um estudo com 21 treinadores de futebol alocados em escolas primárias com o objetivo de identificar a compreensão que estes possuíam acerca do currículo nacional de EF na Inglaterra no início do programa de formação de treinadores. Através de filmagens das aulas e de questionários, os autores verificaram que os treinadores não tinham conhecimentos, habilidades, nem compreensão necessária para satisfazer os requisitos para ensinar EF em escolas primárias.

Os resultados mostraram um conhecimento limitado dos treinadores sobre o currículo geral (como por exemplo, não sabiam as idades dos alunos em cada nível de escolaridade) e sobre o currículo específico de EF, demonstrando apenas um grande conhecimento do desporto que especificamente treinam. Além disso, foi evidenciado sérias deficiências no conhecimento acerca do planeamento, pedagogia e reflexão de aulas. Blair & Capel (2008) afirmam que é necessário diferenciar EF de desporto e evidenciam a baixa prioridade que é dada à EF na escola primária, sendo necessário compreender os objetivos da EF, do seu papel e seu valor no currículo escolar para todas as crianças.

Na Grã-Bretanha, com a realização dos Jogos Olímpicos de Londres em 2012, Griggs (2010) ressalta que ocorreu um grande investimento do governo na EF e no desporto escolar. Com a promessa de aumentar e melhorar as oportunidades para as crianças se envolverem em AFD, o número de profissionais na área aumentou consideravelmente na escola primária. Entretanto, Griggs (2010) destaca que treinadores desportivos foram alocados para o ensino da EF primária, e isto acarretou numa confusão e uma preocupação das finalidades educativas e na qualidade do ensino.

Para Jones & Green (2015), o aumento da responsabilidade da docência da EF primária a treinadores desportivos na realidade inglesa tem exacerbado a tendência de transformar a EF primária numa imitação da EF secundária, que supervaloriza a desportivização, além de colocar a área numa perspetiva comercial de terceirização, que não tem apenas realizado mudanças, mas uma verdadeira transformação na entrega da EF primária.

Griggs (2008) corrobora com esta ideia e afirma que faltam aos treinadores desportivos informações e formação que os professores de turma possuem e que são fundamentais para um ensino e aprendizagem eficaz. Essas carências incluem a compreensão do Currículo Nacional de EF, a prática de habilidades de gestão de sala de aula e conhecimento pessoal das crianças, de suas necessidades e capacidades individuais.

Ao analisarem sobre a prática de terceirização de atividades ligadas à EF e saúde em 271 escolas de Queensland, na Austrália, Williams et al. (2011) evidenciaram que 85% destas afirmaram ter a utilizado nos últimos doze meses. Ressaltaram também que esta prática é bastante generalizada na escola primária (84%), onde o desenvolvimento desta área do currículo é de responsabilidade do professor generalista.

Entre os principais motivos para a contratação de prestadores de serviços externos para o desenvolvimento da EF, para a maioria (51%) das escolas foi para acessar a experiência de prestadores externos, como uma estratégia para compensar os níveis insuficientes de determinados tipos de conhecimentos relacionados com a EF, desporto e saúde. Práticas de terceirização nessa área também foram justificadas para aumentar a motivação dos alunos diante da experiência das práticas realizadas pelo prestador externo; para acessar equipamentos e instalações; e como forma de desenvolvimento profissional, onde os professores observam o trabalho realizado pelo profissional externo contratado.

Num estudo etnográfico sobre as práticas de terceirização da EF em duas escolas primárias em Nova Zelândia, Powell (2015) evidenciou que o uso de prestadores de serviços externos é visto pelos professores da escola como uma necessidade, com pouca reflexão crítica, e com a incorporação de discursos e justificativas alinhadas com a noção neoliberal da eficiência, autonomia, liberdade de escolha e responsabilidade. Os professores afirmaram ser positivo atribuir a EF para agências externas, pois assim conseguem dedicar seu tempo (rentabilizar) para as áreas nucleares do currículo (leitura, escrita e matemática) as quais são pressionados a desenvolver e obter bons resultados, ficando assim a EF à cargo para quem tem o tempo e a habilidade para ensiná-la.

Outra problemática que constatou Powell (2015) foi visão reduzida da EF, ao verificar que para os professores o ensino da EF é o mesmo que treinar habilidades desportivas, justificando mais uma vez o valor a contratação de um treinador desportivo. Visão que foi ainda mais exacerbada através do programa *Kiwisport*, que tinha como objetivo aumentar a participação de crianças e jovens no desporto, com o fornecimento de treinadores terceirizados para instruir habilidades desportivas nas escolas primárias.

Além disso, Powell (2015) ressaltou que uma série de políticas educativas convergiram para que a EF fosse marginalizada no currículo, priorizando apenas as áreas nucleares, no qual as oportunidades de desenvolvimento profissional na área foram extintas, e que os professores viam o programa *Kiwisport* e outros, como oportunidade de desenvolvimento profissional, já que acompanhavam as aulas de responsabilidade dos especialistas terceirizados (embora nem todos acompanhassem).

Williams et al. (2011) problematizam as diferentes oportunidades de acesso e de atividades de EF e saúde, já que a prática de contratação baseia-se na autonomia e

condição financeira de cada escola, além daquelas que cobram taxas aos alunos para a participação nestas.

Em uma investigação com seis escolas de Queensland, na Austrália, Williams & Macdonald (2015) examinaram as razões de práticas de *outsourcing* para a área da EF, saúde e desporto. Os participantes do estudo foram professores especialistas em EF e saúde, prestadores de serviços externos e diretores. Vale ressaltar que em Queensland, professores especialistas em EF e saúde são comumente empregados em escolas primárias e secundárias, e a terceirização dessa área é usual, e fica a critério de diretores ou coordenadores da área. Porém, qualquer contratação de especialistas externos deve ser acompanhada por um professor da escola que assume a responsabilidade global destas atividades.

As principais razões verificadas foram agrupadas entre recursos humanos, recursos físicos e recursos simbólicos. Recursos humanos, ao explicitar que os profissionais externos podem oferecer experiências mais valiosas, pois são desenvolvidas por especialistas com alto grau de conhecimento sobre o tipo de atividade e acerca da segurança. Recursos físicos, pois a qualidade das instalações e equipamentos também foram mencionadas como um diferencial, principalmente em atividades aquáticas em que as escolas não possuíam piscina. E recursos simbólicos, ao referirem que com os programas o status da escola melhorou perante à comunidade escolar, sendo estrategicamente vantajoso em termos de marketing para a mesma. Em duas escolas os professores de EF e saúde citaram o desenvolvimento profissional, pois a intervenção ocorria com divisão de responsabilidades e de maneira colaborativa com os prestadores de serviços externos (Williams & Macdonald, 2015).

Williams & Macdonald (2015), porém, levantam alguns questionamentos acerca da terceirização da área de EF dentro da escola e a difícil separação de uma série de limites, como por exemplo, da definição das fronteiras entre o interior e o exterior da escola como uma entidade organizacional; entre a profissão docente na área da EF e saúde e seus conhecimentos e habilidades; entre os domínios do mercado e não-mercado dentro de uma comunidade, e a fronteira entre o que são e o que não são experiências educacionais valiosas nesta área.

3.3 – Modelos colaborativos para a docência da EF no 1º CEB

Fairclough & Stratton (2006) afirmam que a experiência de quem ensina os programas de EF no ensino primário é um fator determinante da eficácia deste. Pill (2007) corrobora ao destacar que o sucesso dos programas de EF da escola primária dependem do conhecimento e compromisso dos professores do ensino primário, que são os principais responsáveis pelo mesmo. No entanto, ao discutir sobre a sustentabilidade e a dificuldade da EF no ensino primário, Sloan (2010) reconhece que a fragilidade desta está relacionada com os responsáveis pela área, que em grande parte são os professores generalistas. Sloan explicita que a falta de confiança destes professores, resultado de uma formação insuficiente, são impeditivos para um fornecimento de experiências de qualidade, que são somadas ainda com as dificuldades de instalações, e com preocupações em relação aos conceitos de EF, avaliação e registo, conhecimento e experiência, formação em serviço, além da percepção pessoal sobre o assunto.

Entretanto, apenas alocar um especialista na área não garante que a EF vai ser desenvolvida com a qualidade e especificidade que os alunos do ensino primário merecem e necessitam (Lynch, 2015; Tinning, 1992). Kirk (2012) ressalta que embora se reconheça que o especialista possui maior conhecimento em EF, o autor cita Carney e Howells (2008) para defender que o professor de sala não pode ser colocado à parte da prática de EF, pois desse modo não se reflete a visão holística do ensino primário.

Nesse sentido, os resultados do estudo de Sloan (2010) demonstram que formas colaborativas de atuação dos professores na responsabilização da EF no ensino primário podem melhorar a qualidade da intervenção, em que docentes generalistas e especialistas de EF trabalhem em conjunto. O trabalho colaborativo entre diferentes docentes para intervir na EF primária visa o desenvolvimento do conhecimento e de competências pedagógicas que são necessárias para a intervenção, em que se promove o desenvolvimento profissional de ambos os profissionais envolvidos, no qual o trabalho em parceria também leva à melhoria dos processos de articulação da escola como um todo, assim como nos processos de transição entre os diferentes níveis de ensino (Sloan, 2010).

Um destes exemplos é a intervenção que ocorre em Genebra, descrita por Cordoba & Lenzen (2014), em que generalista e especialista atuam num modelo de divisão de responsabilidades no ensino da EF. O especialista tem a função de reforçar as competências do professor titular para melhorar a intervenção junto aos alunos, assumindo

um papel de "méthodologue" (p. 5). Porém, Cordoba & Lenzen (2014) ressaltam que esta prática não garante que os profissionais atuem realmente em colaboração e apresentem uma intervenção em EF de maior qualidade aos alunos. É necessário um planejamento coletivo entre eles, para evitar que ocorra a prática de dois currículos diferentes e totalmente desarticulados.

Outro estudo que foi realizado por Schneider & Kipp (2015), embora não tenha sido específico sobre a EF, destacou a prática de colaboração no contexto de transição entre escolas de jardim-de-infância e escolas de ensino primário na Alemanha. Com o objetivo de explorar como os professores destes contextos educacionais poderiam lucrar com uma estreita colaboração, Schneider & Kipp (2015) trazem a expressão "diálogo reflexivo" e compreendem esta como uma característica-chave de uma colaboração eficaz. Para os autores, o diálogo reflexivo caracteriza-se por conversas entre profissionais sobre suas práticas pedagógicas, incluindo aspetos como aprendizagem e diagnósticos dos alunos, observações, planejamentos coletivos, conceção e avaliação das unidades de ensino, resolução de problemas através de diálogo e de feedbacks sobre as metodologias utilizadas, desenvolvendo assim um crescimento profissional destes professores.

Ao proporcionar o trabalho em conjunto entre professores de diferentes instituições e que possuem qualificações distintas, este estudo ofereceu um importante potencial para o enriquecimento mútuo das percepções e desafios, aumentando, assim, os processos de reflexão destes profissionais.

Em relação aos impactos do diálogo reflexivo, os resultados sugeriram um aumento na compreensão mútua sobre princípios operacionais, abordagens e atitudes da respetiva profissão. Desse modo, pode-se construir uma linguagem em comum, estabelecendo uma confiança e entendimento mútuos, favorecendo o diálogo reflexivo regular, o que pode levar a melhorias e aprimoramento da colaboração numa equipe interinstitucional. Os resultados do estudo de Schneider & Kipp (2015) também apontaram que o trabalho cooperativo trouxe benefícios junto aos professores em relação à visão referente aos alunos, proporcionando uma perspetiva mais ampla, diversificada e multifacetada. Com o diálogo reflexivo regular entre as instituições das duas profissões (educadores de jardim-de-infância e professores primários) aumentou-se os pontos de vista, motivando uma maior perspetiva sobre as práticas de ensino, alargando o quadro de ação com base numa visão compartilhada, desenvolvida de forma cooperativa.

3.3.1 – Equipas educativas e a coadjuvação

No decurso da história da escola primária portuguesa, Cruz & Neto (2012) afirmam que debateu-se sobre a questão se o professor devia se especializar em determinadas áreas e ser distribuído pelas diferentes matérias que constituíam os currículos dos cursos (pluridocência) ou se os professores deveriam ser distribuídos por classes e acompanhar os alunos durante o seu percurso escolar (monodocência). Assim, quem se opunha à monodocência justificava que o professor, atuando isolado em sua sala de aula, não favoreceria as redes de intervenção na escola. Já seus defensores garantiam que a especialização provocaria uma fragmentação do conhecimento e parcelar sobre apenas uma parte do trabalho docente, enquanto a visão geral do aluno, possibilitada pela monodocência, asseguraria uma melhor formação moral dos alunos, porque possibilitaria o acompanhamento dos interesses e da evolução e favorecia a formação de vínculos entre as crianças e o professor.

Formosinho (1998) constata que diante da evolução da ciência e da tecnologia e a valorização do ensino das expressões visuais, físicas e musicais, o papel do professor do 1º ciclo tornou-se bastante complexo, sendo muito difícil desempenhá-lo sem apoio. “A monodocência integral exige uma polivalência do professor demasiado ampla” (Formosinho, 1998, p. 30).

O autor defende uma monodocência desenvolvida em equipa educativa, com a presença de professores especialistas apoiando o professor em regime de monodocência visto a evolução institucional, organizacional e pedagógica do ensino primário. Mas relembra ser muito importante manter a globalidade que a iniciação às aprendizagens deste nível de ensino implica. Assim, a monodocência integral se transformaria em monodocência com apoio especializado, ou ainda, como afirma Formosinho (1998), “numa solução mais avançada, transformar a monodocência individual em pluridocência globalizante de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa” (p. 31).

Nesse mesmo sentido, Cruz & Neto (2012) destacam o trabalho do professor em equipa e a constituição de redes, num processo de (re) organização da monodocência, visando a continuidade do acompanhamento global do aluno a partir da constituição de redes que quebrem o isolamento do professor do 1º CEB. Para os autores, é nesse contexto que o modelo de monodocência coadjuvada tem sido incentivado nas escolas do 1º ciclo em Portugal.

Esse modelo reforça a configuração da monodocência de modo que privilegia a relação educativa e a vinculação professor/aluno, contudo, reconhece que o modelo de formação generalista tem-se apresentado ineficiente e, assim, recorre à coadjuvação, emergindo um perfil de monodocência ligada a uma tutoria pedagógica e/ou de gestão curricular (Pereira, Carolino, & Lopes, 2007).

A monodocência exercida em equipas educativas pode ser integrada por professores especializados, além de equipas interdisciplinares que contam com psicólogos, assistentes sociais, entre outros (Cruz & Neto, 2012). Para Formosinho & Machado (2008), as “Equipas Educativas” são uma proposta organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social. Desse modo, ao criar “agrupamentos educativos” permite-se a conceção de uma estrutura organizacional intermédia cuja principal vantagem é dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola.

Hutmacher (1992), corroborando com isso, destaca que estas experiências podem ser importantes no que tange a existência duradoura deste tipo de organização, pois mostram que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente, e não no isolamento individual” (p.53).

Nesse sentido, acerca das políticas educativas que tiveram implicações significativas no 1º ciclo em Portugal, ao nível organizacional, curricular e pedagógico, bem como na alteração do regime da monodocência, Vale & Mouraz (2014) destacam quatro momentos importantes. De ordenação normativa e com um papel relevante nos desafios que se colocaram à docência no 1º CEB estes momentos são: as Escolas de Área Aberta (P3), as Escolas Básicas Integradas e a subsequente constituição dos Agrupamentos Verticais, o projeto da Gestão Flexível do Currículo e o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo uma das medidas da política educativa “Escola a Tempo Inteiro”.

A criação das escolas básicas integradas (EBI), segundo Vale & Mouraz (2014), e a obrigatoriedade da integração das escolas em agrupamentos configurou novos modos de organização entre os diferentes ciclos do ensino básico de Portugal, e que a partilha de um mesmo espaço físico permitiu uma maior colaboração entre os docentes e que marcou os exercícios de coadjuvação. As autoras reconhecem a relevância das condições legais que permitem a implementação da monodocência coadjuvada. Entretanto, ressaltam que para

se alterar significativamente as práticas docentes é de suma importância incluir e envolver todos integrantes das equipas educativas no processo educativo. Ou seja, “falta percorrer algum caminho para que as experiências de trabalho pedagógico colaborativo se efetivem de forma a contribuir para potenciar aprendizagens entre os/as alunos/as mais enriquecedoras e significativas” (p. 102).

Embora a coadjuvação no 1º CEB esteja prevista desde a LBSE (1986), Neves (2003) discute as diferentes formas como esta prática é compreendida. Coadjuvar é apoiar o professor titular nos processos de planificação das atividades letivas ou assumir a forma de colaboração efetiva no trabalho direto com os alunos. Para Neves, a coadjuvação pode envolver outro docente do 1º ciclo, um professor do 2º ou 3º ciclo da mesma escola ou agrupamento, um professor de outra escola, ou ainda outros docentes ou técnicos, no contexto, por exemplo, da atividade da autarquia ou de uma instituição local. No entanto, ressalta que independente da modalidade adotada e dos intervenientes envolvidos, a coadjuvação deve ser assumida:

(...) na perspectiva de um trabalho colaborativo, num processo em que o professor titular da turma é o coordenador e o principal responsável por assegurar o carácter integrador e globalizante da concretização do currículo, no quadro do projecto curricular definido para a sua turma (Neves, 2003, p. 8).

Numa mesa redonda realizada com Neves, Rocha & Campos (2003) a respeito das questões da monodocência e de equipas educativas no caso da EF, Rocha defende a constituição de equipas educativas para o desenvolvimento da área no 1º CEB, no entanto, salienta que estas devem surgir no interior da escola e não ser relegada a pessoas externas, pois desse último modo retira-se “responsabilidades de gestão e usufrutos ao professor da turma, supostamente ensinando especialidades, muitas vezes sem qualquer especificidade” (p. 12). Neves salienta que as equipas podem se tornar uma mais-valia, entretanto, ressalta que qualquer intervenção na escola do 1º CEB não pode se colocar como obstáculo do exercício da prática do docente deste nível de ensino. Para Campos, muitas das intervenções que partem de outros ciclos podem acarretar na desvalorização das especificidades do 1º ciclo, em que importa mais a organização do tempo letivo do que a qualidade da experiência promovida aos alunos.

Neves corrobora com a ideia de que as equipas educativas para o desenvolvimento da EF devem partir do seio da escola, da organização de professores do 1º ciclo, pois desse modo podem atuar de maneira que fortalecem o carácter motivacional e na busca real de

soluções. Este autor destaca ainda que as equipas devem estar contextualizadas com a realidade de intervenção e é necessário que saibam encontrar e gerir um equilíbrio entre a questão da especialização e da globalização.

PARTE II – Os diferentes contextos de docência da EF no 1º CEB – o estudo de caso

Capítulo 4 – Metodologia

Para Pardal & Correia (1995, p. 10), a metodologia é “corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”.

Coutinho (2011, p. 22) utiliza as ideias de Bisquerra (1989) para elucidar o conceito de métodos e técnicas de investigação. “Os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação”. Já as técnicas são “procedimentos de actuação concretos e particulares, meios auxiliares do método, porque dentro de um método, que é sempre mais geral, podem utilizar-se diversas técnicas” (p. 22). E a autora, citando Latorre et al., (1996), descreve que a metodologia num nível mais geral, teria como função “velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (p. 22).

4.1 – Fundamentação das Opções Metodológicas

O nosso estudo, de acordo com seus objetivos e especificidades, referencia-se no paradigma interpretativo ou qualitativo, pois corrobora com Coutinho (2011), ao afirmar que a investigação na perspetiva qualitativa, a nível conceptual, possui como objeto de estudo as intenções e situações, com o propósito de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo. No nível metodológico, a investigação qualitativa baseia-se no método indutivo, pois para Coutinho (2011, p. 26) ao referenciar Pacheco (1993), “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido num contexto”.

Stake (2012, p. 52) enuncia que há três diferenças principais entre a ênfase qualitativa e quantitativa: “(1) a distinção entre explicação e compreensão como objectivo da investigação; (2) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e (3) a distinção entre conhecimento descoberto e o conhecimento construído”.

Para Santos Filho (1995), na pesquisa quantitativa a realidade social é independente do pesquisador, o processo de investigação deve separar-se do investigado, pois o objeto não pode ser afetado pelo processo utilizado, a linguagem do pesquisador deve ser

científica e neutra, e nessa abordagem “adota-se a teoria da correspondência da verdade, que tem sua fonte na realidade e pode ser estabelecida mediante processo de verificação empírica” (p. 40).

A pesquisa qualitativa busca tanto encontrar o sentido de um fenômeno situado no local em que ocorre, como interpretar os significados que as pessoas atribuem a eles (Chizzotti, 2006). Este mesmo autor ainda descreve que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, factos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (p. 28).

Como principais características a pesquisa qualitativa apresenta: a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; sua primeira preocupação é descrever, e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente; e por fim diz respeito aos significados das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 507).

Stake (2012, pp. 62-63) elenca algumas características do estudo qualitativo representadas no quadro (Quadro 3) abaixo:

Características do Estudo Qualitativo	
Holístico	<ul style="list-style-type: none"> - A sua contextualidade está bem desenvolvida; - Está orientado para o caso (o caso é visto como um sistema limitado); - Resiste ao reducionismo e ao elementarismo; e - É relativamente não-comparativo procurando entender o seu objecto mais que compreender como ele difere dos outros.
Empírico	<ul style="list-style-type: none"> - Está orientado para o que se passa no terreno; - Coloca a sua ênfase em coisas observáveis, incluindo as observações feitas pelos informadores; - Esforça-se por ser naturalista, não-intervencionista; e - Há uma preferência relativa pela descrição em linguagem natural, desdenhando às vezes de grandes idealizações.
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> - Os seus investigadores confiam na intuição, com muitos critérios importantes não especificados; - Os seus observadores no local trabalham para manter a atenção livre para reconhecer acontecimentos relevantes para o problema; e - Está orientado para o facto de a investigação ser uma interacção

Características do Estudo Qualitativo	
	investigador-sujeito.
Empático	<ul style="list-style-type: none"> - Presta atenção à intencionalidade do actor; - Busca os quadros de referência do actor, os compromissos de valor; - Embora planeado, o seu plano é emergente, reactivo; - Os seus problemas são problemas “-émicos”, focalizados progressivamente; e - O seu relatório fornece uma experiência vicária.

Quadro 3: Características do Estudo Qualitativo. Fonte: Criada pelos autores, adaptada de Stake (2012).

Stake (2012) ainda acrescenta que num bom estudo qualitativo as observações e interpretações imediatas são validadas, ou seja, realiza-se uma habitual triangulação dos dados, esforça-se deliberadamente para desconfirmar as próprias interpretações, seus relatórios facilitam ao leitor retirar suas próprias interpretações, assim como ajudam ao reconhecimento da subjetividade. Além disso, um bom estudo qualitativo “é não-exortatório, resistindo à exploração da plataforma do especialista. É sensível aos riscos da investigação com sujeitos humanos. Os seus investigadores não são só metodologicamente competentes e versados numa disciplina autónoma, mas versados nas disciplinas relevantes” (p. 63).

4.1.1 – Estudo de caso

Além de assumir-se de natureza qualitativa, nosso estudo baseia-se no método do estudo de caso, que é um dos métodos mais utilizados nas pesquisas qualitativas, principalmente nas ciências sociais e humanas. Segundo Ludke & André (1986), caracteriza-se por ter um campo de trabalho mais específico, com delimitação e contornos claramente definidos. Enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, e ainda procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Para Chizzotti (2006), o estudo de caso situa-se num contexto mais específico e tem a finalidade de “reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e sobretudo, instruindo ações posteriores” (p. 135).

Stake (2012) estabeleceu uma distinção entre três tipos de estudo de caso: o *estudo de caso intrínseco*, o *estudo de caso instrumental* e *estudos de caso colectivos*.

O estudo de caso intrínseco caracteriza-se pelo interesse intrínseco em estudar determinado caso, pela intenção do investigador em aprender sobre um caso em particular, desse modo o caso é pré-seleccionado. O estudo de caso instrumental pode ser definido como o estudo de um caso em particular para obter-se conhecimento e compreensão mais global de um problema de investigação. Já os estudos de caso colectivos ocorrem quando são realizados vários estudos de caso instrumentais relacionados e coordenados dentro de um mesmo problema de investigação (Stake, 2012).

De acordo com Bell (2002), o método de estudo de caso é especialmente indicado para investigadores isolados, pois proporciona “uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (p. 22). O estudo de caso tem sido definido como sendo um “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Adelman et al., 1977 citado por Bell, 2002, pp.22-23).

Para Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), o campo de investigação num estudo de caso é o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; e o menos manipulável, portanto o menos controlado. Estes autores ainda afirmam, citando as ideias de Bruyne et al. (1975), que o estudo de caso reúne um número extenso de informações, que são pormenorizadas para tentar abranger a totalidade da situação, e desse modo socorre a variadas técnicas de recolha de dados (entrevistas, observações, documentos). O caso pode ser uma pessoa, uma organização, ou, com um enfoque diferente, “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2012, p. 18).

Para Bell (2002), uma das grandes vantagens do estudo de caso é o “facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso” (p. 23). E dentre as limitações deste método, a mesma destaca a dificuldade de verificação da informação, havendo assim, o risco da distorção, além do facto de, geralmente, não ser possível fazer generalizações.

No entanto, a investigação do tipo estudo de caso poderá contribuir para a resolução de um problema existente ou potencial, de forma que o resultado tenha utilidade para a instituição, ou até conduzir à discussão esclarecida de como o problema em particular pode

ser abordado, por isso a fiabilidade de um estudo de caso é mais importante do que sua possibilidade de generalização (Bassey, 1981 citado por Bell, 2002). E quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição.

4.1.2 – Critérios para a seleção do caso

A escolha do caso assentou em alguns critérios considerados essenciais para a concretização do estudo empírico. O caso selecionado para este estudo centrou-se no que Stake (2012) distinguiu como *estudo de caso intrínseco*, ou seja, foi motivado por um interesse do investigador em conhecer mais profundamente como se dá a organização e gestão da EF no 1º CEB a partir dos diferentes modelos de docência num dado Agrupamento de Escolas.

Os critérios, então, basearam-se em selecionar um agrupamento em que a docência da EF no 1º CEB fosse desenvolvida por professores nos três contextos: monodocência, monodocência apoiada e pelo viés do professor coadjuvante (especialista em EF) e, também que, se situasse na zona centro do país, por ser a área de residência do investigador, para facilitar as deslocações. Assim, o agrupamento de escolas pré-selecionado se deu por este apresentar as características necessárias em relação ao que se pretendia conhecer.

Num estudo exploratório realizado por Neves (2015) com os adjuntos de direção de 14 agrupamentos de escolas (AE) do distrito de Aveiro, verificou-se uma diversidade de modelos de docência da EF no 1º CEB. Evidenciou-se também, a partir deste estudo, a curiosidade em conhecermos melhor a realidade em especial de um agrupamento pela forma em que foi apresentada o desenvolvimento da EF no 1º CEB e as diferentes configurações de docência. Para preservar a identidade deste agrupamento, em nosso estudo o mesmo será identificado como Agrupamento de Escolas Azul (AEA).

Caracterização do Agrupamento de Escolas Azul (AEA) – contexto do estudo

O AEA, segundo as características socioeconómicas descritas em seu projeto educativo, está inserido num meio de características industriais, em que a população ativa trabalha neste sector, como também no comércio ou em serviços. O cultivo da terra no tempo pós-laboral também é uma particularidade de seus habitantes, em destaque à silvicultura. Além disso, o AEA é frequentado por uma população escolar heterogênea, no

que tange os estratos socioeconômicos, notando-se em grande parte desta, algumas situações de precariedade que condicionam o seu desenvolvimento, com especial incidência nas escolas dos arredores da cidade, havendo crianças que revelam carências alimentares, afetivas e outras.

De acordo com os dados de seu Projeto Educativo, o AEA foi criado por meio do Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, de 5 de Julho de 2003. Atualmente sete escolas fazem parte do agrupamento, sendo uma escola sede com turmas de 1º, 2º e 3º ciclo, três escolas de pré-escolar e de 1º ciclo, uma escola de 1º ciclo e duas de pré-escolar (DGEstE, 2016).

No total o AEA conta com 1252 alunos, sendo 177 alunos de turmas de pré-escolar em 5 estabelecimentos, 673 alunos de 1º CEB em 5 estabelecimentos, 308 alunos de 2º CEB e 94 alunos de 3º CEB. O 1º CEB possui um total de 31 turmas, com seus respetivos docentes titulares de turma, e ainda conta com mais dois docentes de apoio educativo e uma docente de inglês/apoio. Estas informações foram retiradas em documentos disponibilizados para o estudo (lista das turmas do 1º CEB do AEA) que dizem respeito ao ano letivo de 2015/2016, o qual se refere a presente investigação.

Participantes no Estudo

Corroborando Rousseau & Saillant (2003), a seleção dos participantes deste estudo deu-se a partir de critérios que assegurem relação íntima destes com a experiência que se quer descrever e analisar, e o número variou de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

Os participantes do estudo foram professores de diferentes contextos de docência da EF no 1º CEB, que demonstraram disponibilidade para participar da investigação. No total foram entrevistados 7 professores, que em relação à função que ocupam, podemos caracterizá-los como: 2 professores de EF, 4 professores titulares de turma do 1º CEB, e o coordenador do 1º CEB do agrupamento, que também atua como professor coadjuvante em EF. Além destes, também foi realizada uma entrevista com o Diretor do AEA. Entre a amostra de professores, encontram-se 3 mulheres e 4 homens, com idades entre 42 e 53 anos, todos com mais de 16 anos de carreira (sendo que 4 professores possuem entre 16 a 20 anos de tempo de serviço e 3 possuem entre 21 e 30 anos de carreira).

O quadro a seguir (Quadro 4) caracteriza os participantes deste estudo, e por questões de confidencialidade e para preservar a identidade dos mesmos foi atribuído um

nome fictício para cada. Desse modo, os professores participantes receberam os nomes de Alice, Bruno, Cecília, Daniel, Eduardo, Fernanda e Gabriel.

4.1.3 – Caracterização do grupo de participantes no estudo

Professores	Idade	Formação académica	Situação profissional	Tempo de serviço	Contexto de docência da EF no 1º CEB
Alice	43	Licenciatura Português/Francês ESE Lisboa	Quadro de Agrupamento	Entre 16 e 20 anos	PTT coadjuvada por um especialista na EEFM
Bruno	47	Licenciatura Professores do Ensino Básico com variante em Educação Física ESE Coimbra	Quadro de Zona Pedagógica	Entre 21 e 30 anos	Professor de EF do 2º CEB que atua como coadjuvante na EEFM
Cecília	47	Licenciatura Professores do Ensino Básico com variante em Educação Física Universidade do Algarve (1997) Mestrado em Supervisão Pedagógica em EF Escolar	Quadro de Agrupamento	Entre 16 e 20 anos	PTT que desenvolve a EEFM em sua turma
Daniel	53	Magistério Primário em Aveiro (1985), Complemento com variante em EF na Escola Superior de Educação de Viseu (1998/99).	Quadro de Agrupamento	Entre 21 e 30 anos	Coordenador de Departamento do 1º CEB, que atua como coadjuvante na EEFM
Eduardo	42	Licenciatura em Desporto e Educação Física Instituto Superior Maia (1999/2000)	Quadro de Agrupamento	Entre 16 e 20 anos	Professor de EF do 3º CEB que atua como professor responsável pela EEFM
Fernanda	44	ESE Universidade de Aveiro (1999) Mestrado em Ensino das Ciências no 1º CEB	Quadro de Agrupamento	Entre 16 e 20 anos	PTT em que o professor de EF do 3º CEB atua como responsável pela EEFM em sua turma
Gabriel	50	Magistério Primário Universidade de Aveiro (1987) ESE Instituto Piaget Viseu	Quadro de Agrupamento	Entre 21 e 30 anos	PTT que desenvolve a EEFM em sua turma

Quadro 4: Caracterização do Grupo de Participantes no Estudo.

4.1.4 – Contexto de docência da EF no 1º CEB dos participantes

De acordo com o contexto de docência da EF dos professores participantes deste estudo, podemos caracterizá-los como professores que atuam em monodocência integral (PMI), professores da monodocência apoiada/coadjuvada (PMA) e professores especialistas coadjuvantes (PEC), conforme a figura abaixo (Figura 1):

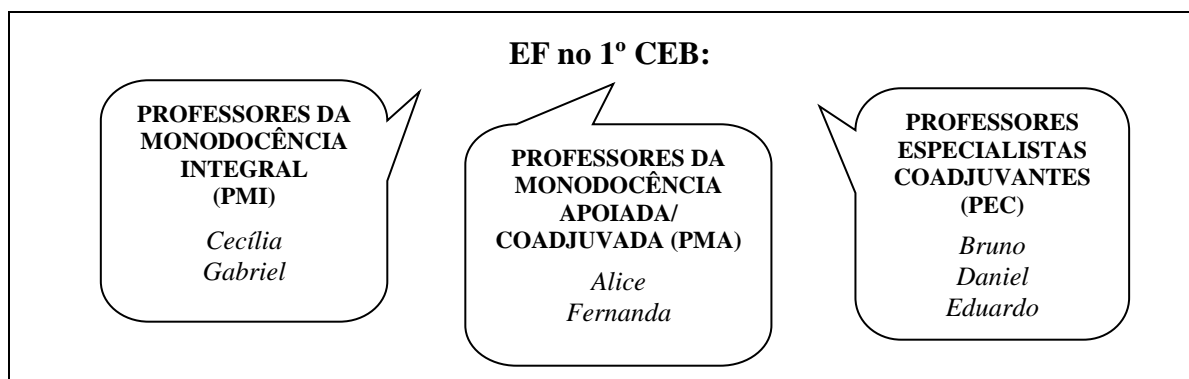


Figura 1: Caracterização dos contextos de docência da EF dos professores participantes do estudo.

4.2 – Técnicas de Recolha de Dados

Coutinho (2011) afirma que “todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multi-metodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (p. 99).

Existem diversas técnicas que podem ser utilizadas na recolha de dados, legitimadas pela abordagem metodológica escolhida. Entende-se por técnicas, “o instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995, p. 48).

Bell (2002) destaca como importante nessa fase questionar-se sobre o que se quer descobrir e qual a melhor maneira de recolher essas informações. Assim, a autora chama atenção para os conceitos de fiabilidade e validade. Fiabilidade consiste na capacidade de um teste ou outro processo de recolha de dados fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião. A verificação da fiabilidade de um método surgirá no momento da formulação das questões e no processo experimental de recolha de dados (Bell, 2002, p. 87). A validade trata-se de um conceito mais complexo, e de acordo

com Bell, “diz-nos se o método escolhido mede ou descreve o que supostamente se pretende medir ou descrever” (p. 88).

De acordo com Lessard-Hébert et al., (1994), as principais técnicas de recolha de dados utilizadas nas ciências sociais são: o inquérito, que pode ser de uma forma oral – a entrevista –, como também pode ser escrito – o questionário-; a observação, que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante; e a análise documental, que incide numa espécie de análise de conteúdo sobre documentos relativos a um local ou a uma situação.

Em nosso estudo definiu-se pela utilização das seguintes técnicas de recolha de dados:

- ✓ Análise documental: análise documental do projeto educativo de escola, plano anual de atividades, dos critérios gerais de avaliação e específico da EEFM, plano de melhorias do AEA e currículo disciplinar do 1º CEB disponíveis online;
- ✓ Entrevista semiestruturada ao Diretor do AEA;
- ✓ Questionário aos professores participantes no estudo: questionário breve com questões fechadas e abertas, que objetivou obter dados profissionais como também perceber a relação de cada professor com a EF, enquanto aluno, e sua experiência passada como participante ou não de AFD (s);
- ✓ Entrevistas individuais semiestruturadas aos professores: entrevistas semiestruturadas com os docentes dos diferentes modelos de docência da EF no 1º CEB.

A sequência da recolha de dados realizada em nosso estudo está representada de acordo com o esquema gráfico a seguir (Figura 2):

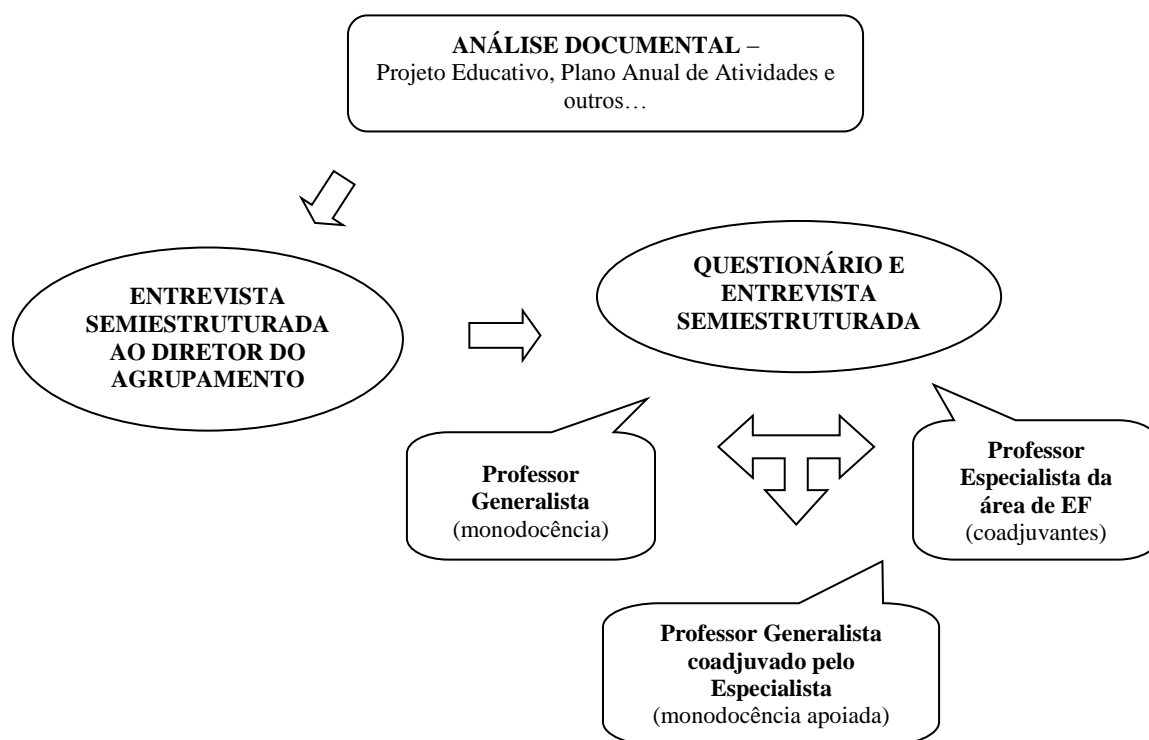


Figura 2: Esquema gráfico da recolha de dados.

4.2.1 – Análise Documental

Para aprofundar o conhecimento acerca do contexto de estudo tornou-se necessário, primeiramente, conhecer os documentos que o caracterizavam. Desse modo, foram analisados os seguintes documentos: projeto educativo do agrupamento de escolas participante deste estudo, assim como o plano anual de atividades, critérios gerais de avaliação, currículo disciplinar do 1º CEB (1º, 2º, 3º e 4º anos) e o plano de melhoria do AEA.

Bell (2002) afirma que a maioria dos estudos na área da educação exigem a análise documental, que podem servir para complementar as informações já obtidas por outros métodos, constituir-se como método central do estudo ou até mesmo ser o método exclusivo.

Para Lessard-Hébert et al., (1994), análise documental trata-se de uma técnica que tem a função de complementaridade na investigação qualitativa, ou seja, é utilizada para

“triangular” os dados obtidos através de outras técnicas realizadas. “Recolher dados através de estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (Stake, 2012, p. 84).

Pires (2003) utiliza a classificação de Sarmiento (1997) para os documentos produzidos na escola em três categorias: textos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos (p. 156).

- Textos projetivos da ação englobam os planos de aula e de atividades, o PEE, as planificações e o RI (regulamento interno);

- Produtos da ação: são os relatórios, as cartas, os memorandos, ou todos aqueles documentos que são escritos ao longo das atividades e adquirem uma forma definitiva;

- Documentos performativos: designa-se aos jornais escolares, as notícias do jornal de parede, redações, diários, ou seja, aqueles que constituem em si mesmos a ação porque têm o fim em si mesmos.

Definição de critérios para a análise documental

Os critérios definidos para análise basearam-se na coerência entre os documentos no que diz respeito aos objetivos relativos à EF no 1º CEB, ou qualquer ação/atividade que demonstre relação com a EF especificamente no 1º CEB e/ou com os objetivos desse estudo. Ou seja, destacamos os projetos, objetivos, ações e intenções relativas à EF, e atividades ligadas à promoção da AFD específicas para o 1º CEB, e outras que entendemos que venha ao encontro das finalidades educativas da área e aos objetivos estabelecidos neste estudo.

4.2.2 – Entrevistas

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), a entrevista se caracteriza por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele, e permite ao investigador retirar da mesma informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

Na entrevista, em princípio, ocorre uma verdadeira troca, na qual o interlocutor exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, o investigador facilita essa expressão através de suas perguntas abertas e das expressões do interlocutor, evitando que se afaste do objetivo da

investigação, e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193).

Stake (2012) afirma que a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas que tanto os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir. Porém, atenta que é necessário se ter um plano de acção consistente, pois conseguir o consentimento para uma entrevista talvez seja a tarefa mais fácil no estudo, mas conseguir uma boa entrevista já não é tão fácil.

A grande vantagem da entrevista, segundo Bell (2002), é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, não sendo possível isso na realização de questionários. A autora também exalta que numa entrevista é possível identificar informações através da forma de determinadas respostas, como são expressas, o tom de voz, expressão facial, a hesitação, etc. Vilelas (2009) afirma que “a vantagem essencial da entrevista reside no facto de serem os próprios actores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, expectativas, os quais pela sua natureza é quase impossível de observar fora” (p. 279).

Entre as desvantagens, é que a mesma consome tempo. Além disso, por ser uma técnica altamente subjetiva, há o perigo de ser parcial, a análise de respostas pode levantar problemas e a formulação das questões é sempre tão exigente nas entrevistas como nos questionários (Bell, 2002).

Tipos de entrevistas

Quivy & Campenhoudt (1992, p. 194) afirmam que a entrevista “semidirectiva ou semidirigida” é certamente a mais utilizada em investigação social, e apresenta as seguintes particularidades:

- É “semidirectiva” no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas;

- Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que anotou e sob formulação prevista;

- Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que esse possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O investigador

esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

Lessard-Hébert et al. (1994) trazem dois tipos distintos de entrevistas: a orientada para a resposta e a orientada para a informação.

As características da entrevista orientada para a resposta são:

- O entrevistador mantém o controlo no decurso de todo o processo;
- Na maioria das vezes, é estruturada ou, pelo menos, semiestruturada e é referenciada a um quadro preestabelecido.
- Distingue-se da entrevista estruturada no sentido em que esta, visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo.

Já a entrevista orientada para a informação:

- Visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada;
- O processo pode ainda ser mais ou menos estruturado mas, neste caso, é o entrevistado que impõe o grau de estruturação.
- É frequentemente designada por “não estruturada”, no sentido em que ela não é estruturada do ponto de vista do entrevistador.

Bell (2002) ao abordar a entrevista semiestruturada, a nomeia de entrevista guiada ou focalizada. Nesta entrevista não se usa nenhum questionário ou lista, mas tópicos sobre os quais a entrevista será conduzida, estabelecendo uma determinada estrutura, permitindo ao entrevistado uma margem considerada de movimentos dentro dessa estrutura. O entrevistador limita-se a colocar habilmente as questões, e se necessário a sondar e se aprofundar opiniões na altura certa. A vantagem da entrevista focalizada consiste no facto de se estabelecer previamente uma estrutura, simplificando assim a análise subsequente.

É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura. A entrevista guiada ou focalizada preenche estes requisitos (Bell, 2002, pp. 121-122).

Bell (2002) chama atenção do perigo do fator parcialidade se imiscuir nas entrevistas e, ao referenciar Borg (1981), a autora destaca que dentre os fatores que podem

influenciar nas respostas são: a ânsia do entrevistado em agradar ao entrevistador, um ligeiro antagonismo que possa surgir entre o entrevistador e entrevistado, ou a tendência do entrevistador para procurar fundamentar suas noções preconcebidas. Desse modo, afirma que é necessário reconhecer que possuímos opiniões acerca de determinado aspeto do assunto, devendo tomarmos especial cuidado ao colocarmos as questões numa entrevista, pois considera mais fácil “induzir” numa entrevista do que num inquérito. A mesma pergunta se enfatizada de forma diferente ou com distintos tons de voz pode resultar em respostas muito diversas.

Para Ferreira (2014), a entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma *com-posição* (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidades de *improvisação* substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas.

Não se trata de uma improvisação anárquica, mas de uma forma de improvisação preparada, informada e controlada. (...) Uma entrevista bem improvisada exige da posição de entrevistador conhecimento (sobre a temática a abordar), planeamento (sobre os tópicos interessantes para ambos, quem pergunta e quem responde) e experiência (em gerir encontros sociais deste tipo com algum à-vontade e coloquialidade). Mas, sobretudo, implica a constante capacidade do entrevistador em se colocar, dialógica e reciprocamente, face ao ponto de vista do entrevistado, para que o exercício de *com-posição* improvisada resulte da melhor maneira para ambos (Ferreira, 2014, pp. 170-171).

Condução da entrevista

A condução de uma entrevista pressupõe detalhes quanto à postura ética dos entrevistadores, às maneiras de obter dados relevantes e densos, às estratégias e procedimentos técnicos para o adequado andamento desta situação de interação particular (Ferreira, 2014).

Bell (2002) atenta que para a realização da (s) entrevista (s) é importante certificar-se que os canais oficiais se encontram desimpedidos, assim como apresentar uma declaração ou carta do orientador especificando e justificando o que se encontra a fazer.

Para a condução da entrevista, além de manter as regras normais da boa educação, é necessário que se explique o objetivo da investigação, deixando claro quanto ao uso que fará das informações, e verificar se as citações e pontos de vista têm de ser anónimos ou se os seus autores podem ser identificados (Bell, 2002).

Ferreira (2014) acredita que para se iniciar um diálogo com alguma confiança é fundamental e de responsabilidade do entrevistador garantir ao entrevistado as condições de anonimato e confidencialidade dos conteúdos conversados.

É importante também informar o tempo que a entrevista durará, esforçando-se para que a duração prevista não se exceda (Bell, 2002). Desse modo, o entrevistador é sempre o principal responsável quer pela instauração de um clima de confiança e de conforto para o encontro:

Quer pela gestão do impacto das condições (interpessoais, materiais, sociais e culturais) em que a interação decorre, tratando de fazer reduzir ao máximo os fatores que poderão tender a bloquear a confiança e a comunicação do entrevistado desde o início ao final do jogo da entrevista (Ferreira, 2014, p. 182).

Para Ferreira (2014), além de recursos comunicativos e de simpatia pessoal, cabe ao entrevistador também promover recursos de vigilância profissional. Isto significa que cabe ao entrevistador a capacidade de suspender no decurso da entrevista toda a sua moral, opiniões e categorias de pensamento próprias. Ao entrevistador cabe “esquecer-se de si enquanto cidadão, e demonstrar uma aceitação incondicional e calorosa perante as opiniões e sentimentos manifestados pelo entrevistado, sabendo colocar-se no lugar deste, na sua estrutura de pensamento, de linguagem, até de postura corporal” (p. 183).

Elaboração e Validação do Guião de Entrevista

“Formular as questões e prever as perguntas que evocam boas respostas é uma arte especial” (Stake, 2012, p. 82).

Em nosso estudo, a elaboração do guião de entrevistas teve em consideração alguns estudos realizados na área (Guimarães, 2002; Moreira, 2000; Neves, 2007; Rocha, 1998) e a partir dos objetivos que buscamos. A elaboração teve início em setembro/outubro de 2015 e sua validação ocorreu de novembro de 2015 a janeiro de 2016.

Para a realização da validação, primeiramente, buscamos a opinião de quatro professores com experiência no 1º CEB e na área de EF. O *painel de validação do guião de entrevista* a seguir (Quadro 5) descreve os participantes desta validação, no que diz respeito às suas situação profissional e habilitações:

	Situação profissional	Habilitações
Docente do 1º CEB com experiência de funções docentes na formação de professores no ensino superior	Aposentada	Licenciatura em Ensino do 1º CEB
Docente do 1º CEB com experiência de funções docentes e de direção de agrupamento de escolas	Aposentada	Licenciatura em Ensino do 1º CEB Mestrado em Ciências da Educação
Docente de educação física com funções de coordenação num agrupamento de escolas	Professor do quadro de escola	Licenciatura em Educação Física e Desporto
Docente do ensino superior com experiência de supervisão pedagógica na formação de professores	Professora Auxiliar	Doutora em Didática Mestre em Educação - Especialização em Desenvolvimento Curricular Licenciada em Ensino do 1º e 2º CEB - variante de Português e Francês

Quadro 5: Painel sobre os participantes da validação do guião de entrevista.

O guião de entrevistas foi enviado via correio eletrónico para os docentes descritos acima no dia 06 de novembro de 2015. Neste painel, os professores convidados, e escolhidos intencionalmente para a validação do guião de entrevista, realizaram a mesma considerando os seguintes aspetos:

- a) Apreciação global;
- b) Identificação de questões desajustadas;
- c) Identificação de questões pouco claras;
- d) Adequação da linguagem e terminologia;
- e) Algumas sugestões de alterações, e
- f) Sugestões de novas questões.

De acordo com a disponibilidade destes professores, os mesmos retornaram o guião de entrevista em meados de dezembro de 2015, com suas sugestões, opiniões e percepções, que utilizamos para adequar o guião.

Entrevista-piloto

Stake (2012) afirma que para testar se as questões estão bem elaboradas, deve-se experimentar as perguntas numa entrevista-piloto, ou pelo menos num ensaio mental, como um procedimento de rotina. Desse modo, ainda na etapa de validação, também

realizamos duas entrevistas-piloto utilizando o guião com as alterações propostas pelos professores supracitados. Além de verificarmos a aplicabilidade e adequação do guião, as entrevistas-piloto serviram como treino, permitindo aferir a clareza e o rigor do guião e a qualidade dos registos obtidos na gravação em áudio. As entrevistas foram gravadas em formato mp3, transferidas para o computador e posteriormente ouvidas para garantir o que foi dito.

As entrevistas-piloto foram realizadas com dois docentes de uma escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, nos dias 21 e 22 de janeiro de 2016, que aceitaram participar voluntariamente deste momento.

O painel abaixo (Quadro 6) descreve as características profissionais e de habilitações dos participantes da entrevista-piloto:

	Situação profissional	Habilitações
Docente do 1º CEB com mais de 30 anos de experiência em funções docentes	Professor do quadro de escola/agrupamento	Licenciatura em Ensino do 1º CEB Licenciatura em Educação Física e Desporto
Docente de educação física com funções de monitor de Atividades Físicas e Desportivas	Contratado para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	Licenciatura em Educação Física e Desporto Mestrado em Educação Física e Saúde

Quadro 6: Painel sobre os participantes da entrevista-piloto.

Ao realizarmos as entrevistas-piloto verificamos que a maioria das questões estava adequada. Em algumas delas foram necessárias fazer pequenas correções no modo de exposição, pois geraram algumas dúvidas aos participantes. Também sentimos a necessidade de formular um breve questionário para acedermos a informações referentes aos professores e sua relação com a EF e AFD.

4.2.3 – Questionário – estrutura e conteúdo

Os questionários são um meio relativamente rápido e barato para recolher determinada informação (Bell, 2002). No entanto, constituem um desafio em sua elaboração, pois além de conseguir recolher a informação necessária, também devem ser aceitos pelos participantes e não apresentar problemas para posterior análise e interpretação. Para tanto, Bell (2002) elucida que as questões devem ser bem estruturadas, com atenção à ambiguidade, imprecisão e suposições.

O questionário elaborado para este estudo (anexo A) contou com duas partes. A primeira tinha como intenção conhecer informações do professor, tempo total de serviço, nível (is) de ensino em que leciona, sua situação profissional e formação. A segunda parte conta com 9 questões, fechadas e abertas, e trata sobre a experiência do docente em EF e sua vinculação com a AFD. As três primeiras questões são relacionadas à prática atual de alguma AFD e sua regularidade. Em seguida são abordadas duas perguntas sobre o vínculo passado com AFD. E, por fim, são colocadas 4 questões sobre a percepção dos professores sobre sua participação como alunos (as) em aulas de EF, incluindo uma questão onde devem atribuir 3 aspetos positivos e 3 negativos de sua participação em EF no passado. Este instrumento, que foi elaborado a partir de questionários construídos por Rocha (1998) e Neves (2007), objetivou perceber como é a relação de cada professor com a EF, enquanto aluno, e sua experiência passada como participante ou não de AFD (s).

4.2.4 – Guião de entrevista – estrutura e conteúdo

O guião de entrevista ficou dividido em sete partes, e contou com um total de 37 questões abertas para os professores titulares de turma do 1º CEB (anexo B), e com 34 perguntas abertas para os professores especialistas (anexo C), ou seja, os professores de EF. Ressalta-se que o número de perguntas e o modo de formulação de algumas foram diferentes justamente pela especificidade da prática dos profissionais.

A primeira parte apresenta questões referentes à organização geral do currículo, na qual foram feitas 4 perguntas para os professores generalistas e apenas uma para os professores de EF. A segunda parte refere-se à formação de cada professor, com 4 perguntas. Na parte III são colocadas 9 questões que dizem respeito à aula de EF no 1º CEB. A quarta parte conta com 6 perguntas sobre a percepção de competências, incluindo questões sobre o programa e blocos de conteúdos. Na parte V são apresentadas 7 questões relacionadas ao trabalho cooperativo/colaborativo, ressaltando que algumas perguntas foram colocadas de forma diferente para o professor generalista e para o professor especialista. A parte VI é relativa a questões sobre a hierarquização/estatuto da EF, contendo 3 perguntas. E, por fim, na parte VII, de considerações finais, são desenvolvidas quatro questões de fechamento, para encerrar a entrevista.

4.3 – Procedimentos para a recolha de dados

A realização do estudo empírico pressupõe a existência de alguns procedimentos, designadamente, no acesso ao contexto de estudo. O primeiro contato com o AEA ocorreu em janeiro de 2016, através de um contato telefónico com o Diretor do AEA, onde explicamos sucintamente as nossas pretensões.

Seguiu-se uma primeira reunião, no dia 04 de fevereiro de 2016, onde foi exposto com maior pormenor os objetivos do trabalho, a instituição onde o mesmo está a ser orientado, assim como as técnicas que pretendíamos utilizar na recolha de dados e os sujeitos que almejávamos inquirir. Foi entregue ao Diretor uma via do pedido de autorização da recolha dos dados e as características do estudo supracitado (anexo D) e um quadro com os objetivos do mesmo.

Comunicamos, também, que precisávamos do levantamento de um conjunto de informações fundamentais para a concretização da investigação, designadamente, o acesso ao projeto educativo do AE, para a realização da análise documental, assim como outros documentos que se mostraram pertinentes para este estudo.

Nesta fase, foi também realizada uma breve entrevista (guião de entrevista com 6 questões abertas - anexo E) com o Diretor do Agrupamento, para obtermos uma visão geral acerca da EF no 1º CEB, que foi gravada em áudio com a autorização e conhecimento do entrevistado, que foi transcrita posteriormente. O Diretor do agrupamento encaminhou-nos o contato do coordenador do 1º ciclo, para que pudéssemos dar continuidade ao processo de recolha de dados.

No dia 24 de fevereiro de 2016 foi realizada uma reunião com o coordenador do 1º CEB do agrupamento, na qual expusemos nossas intenções de investigação, e onde nos foi direcionado quais professores seriam os participantes do estudo, com base no modo que gerem e organizam o currículo de EF. Desse modo, o coordenador teve um papel muito importante como facilitador na identificação dos docentes, assim no contato com os mesmos para a participação em nosso estudo.

4.3.1 – Realização das entrevistas e questionários

As entrevistas foram agendadas previamente através do contato estabelecido pelo coordenador com os professores do AEA, com horário e local definido de acordo com a disponibilidade dos mesmos. As entrevistas foram realizadas no período entre os dias 07 de

abril de 2016 e 11 de maio de 2016, todas na biblioteca da escola sede do AEA, onde também foi aplicado o breve questionário antes do início da entrevista.

A duração das entrevistas variou entre 36 minutos e 2 horas e 16 minutos, que tiveram andamento conforme o estruturado no guião, sem qualquer tipo de impedimento e/ou problema. O questionário foi respondido pelos professores e devolvido no mesmo momento da entrevista, exceto para o professor Eduardo que realizou o questionário uma semana antes da realização de sua entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com o aparelho smartphone Samsung Galaxy S4 GT- 19505, com a autorização prévia dos docentes, através da assinatura do termo de consentimento informado, livre e esclarecido (anexo F).

Este termo, além de conter o aceite do participante no estudo, também tem como objetivo esclarecer os objetivos da investigação, identificar o investigador e a instituição em que está vinculado, garantir que as informações recolhidas serão de uso exclusivo para o estudo, com a garantia de anonimato dos mesmos, assim como a autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos na entrevista e questionário.

4.4 – Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização dos participantes, e foram transcritas em ficheiros informáticos Word (anexo G). Para o efeito foram definidas as seguintes convenções para melhor compreensão:

- Em todas as entrevistas a totalidade do seu conteúdo foi transcrito;
- A identidade real quando referida foi substituída pelos nomes fictícios dados aos participantes neste estudo. Nomes de locais e escolas também foram omitidos na transcrição;
- Nas situações de pausas durante a fala do entrevistado foi feito registo de tal facto através de notação própria (...), e numa pausa na fala com mudança de ideia ou não se identificando continuidade da frase foi utilizado o ponto final;
- A expressão “hã” representa uma pequena pausa com som na fala do entrevistado, em que este gagueja antes de expressar seu discurso. A expressão “aham” representa que a entrevistadora acompanha o discurso do professor entrevistado;
- Nas situações de comportamentos e reações não-verbais dos entrevistados, foi feita menção de tal facto descrito entre parênteses e com letra maiúscula (exemplo: RISOS, GESTOS);

- “P” e qualquer descrição em negrito refere-se à fala da entrevistadora (“P” refere-se à pergunta);
- “R” e qualquer descrição sem negrito após o “R” refere-se à fala do entrevistado (R para identificar a resposta);
- As questões previstas no guião estão separadas entre espaços maiores. As questões que foram feitas no momento da entrevista para se buscar maiores explicações acerca da questão inicial e que não estavam previstas no guião aparecem sem espaço de separação da resposta do entrevistado, em forma de texto corrido.

4.5 – Análise qualitativa dos dados

Os dados foram analisados em termos de conteúdo (Bardin, 2007), sendo a análise de conteúdo uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (Moraes, 1999). Também é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, tendo como fator comum “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 2007, p. 11).

Bardin (2007, p. 40) ainda salienta que a análise de conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” e que possui como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Laville & Dionne (1999, p. 214) acrescentam ao elucidarem que a análise de conteúdo consiste no princípio de desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo que pretende-se analisar, “para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Para Guerra (2010) a análise de conteúdo possui uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa. A primeira visa “dar conta do que foi narrado” e a segunda, “decorre das interrogações do analista face ao objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (p. 62).

Organizamos a análise seguindo os três pólos cronológicos (Bardin, 2007), em que primeiramente foi realizada uma pré-análise, através de uma leitura “flutuante” das transcrições de todas as entrevistas. Posteriormente efetuamos a exploração do material para em seguida realizar o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação.

A opção pela análise de dados interpretativa ocorreu em função da extensão dos dados das transcrições das 7 entrevistas realizadas com os professores e com o Diretor, assim como em relação aos documentos do AEA analisados.

Na fase de pré-análise, para a organização do material e para a constituição de um *corpus*, para a realização do procedimento analítico, foram seguidas as seguintes regras, descritas por Bardin (2007):

- Regra da exaustividade, em que foram considerados todos os elementos desse *corpus*, complementada pela regra da *não-seletividade*;
- Regra da representatividade, em que a amostragem diz-se rigorosa se for uma parte representativa do universo inicial, e assim os resultados serão generalizados ao todo;
- Regra da homogeneidade, em que os documentos de análise foram conseguidos através de técnicas idênticas sobre um dado tema;
- Regra da pertinência, que corresponde à adequação dos documentos enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Após a exploração do material, a identificação dos *corpus* centrais para a análise aprofundada exigiu voltar-se ao material original, tanto da gravação em áudio como o transcrito, para recompor os fragmentos dos discursos dispersos ao longo do texto (Guerra, 2010). A organização deste *corpus* se deu a partir dos recortes dos conteúdos através de unidades de análises, no qual os relatos foram decompostos para em seguida serem recompostos para melhor expressar sua significação, e realçar o sentido mais profundo e as ideias essenciais. As unidades de análise consistem em fragmentos do discurso manifesto, como por exemplo palavras, expressões, frases ou ideias relativas aos temas recortados (Laville & Dionne, 1999). Nessa etapa também surgem quadros de referências, em que se busca sínteses coincidentes, como também ideias divergentes.

Por fim, realizamos o tratamento dos resultados, ou seja, a interpretação inferencial, que segundo Coutinho (2011), nesse momento é necessário voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, para dar suporte às perspectivas do estudo. Para Bardin

(2007), as interpretações buscam o que se esconde sob a aparente realidade, assim como procura o significado dos discursos enunciados e a profundidade de afirmações e constatações aparentemente superficiais, ou seja, é o momento das interpretações inferenciais, onde ocorre a análise reflexiva e crítica das informações.

A interpretação na análise de conteúdo, segundo Triviños (1987), é o aprofundamento de um *conteúdo manifesto* de um ou vários documentos para desvendar o *conteúdo latente* que estes possuem. Nessa etapa é onde “a reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações (...) com a realidade aprofundando as conexões das ideias, chegando se possível (...) a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (Triviños, 1987, p. 162).

Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados os principais resultados encontrados em nosso estudo a partir das análises de conteúdo dos documentos e das entrevistas. Os resultados também serão analisados e discutidos a partir de investigações da literatura nacional e internacional.

5.1 – O AEA e seus documentos

Para a análise dos documentos foram evidenciadas questões que apresentam alguma relação com a EF no 1º CEB, assim como com os objetivos deste estudo. Para tanto, os documentos analisados foram: projeto educativo, plano anual de atividades, critérios gerais de avaliação, critérios da avaliação da EEFM, currículo disciplinar do 1º CEB e plano de melhorias do AEA.

5.1.1 – Projeto educativo

O projeto educativo (PE) é entendido como um “documento que estabelece as linhas gerais de orientação pedagógica da Escola, devendo conter os seguintes tópicos: concepção de educação e valores a defender, caracterização do meio e finalidades a atingir durante um período médio de tempo (3 a 5 anos)” (Marques, 1998, p. 90).

De acordo com Costa (1991, pp. 12-13), o princípio de liberdade de ensino está intimamente ligado ao direito de participação e de identificação com a própria escola, logo o projeto educativo ocupa papel central no modelo de educação que cada escola pretende adotar, expresso de acordo com o contexto e diversidade que sua comunidade educativa apresenta.

Sendo assim, o mesmo autor define projeto educativo da escola “como a concretização, ao nível da educação, de uma concepção de democracia participativa, e uma forma de pôr em prática o princípio de liberdade de ensino”.

Para Formosinho (In Prefácio Costa, 1991, p. 5), projeto educativo é:

O instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola.

O projeto educativo do AEA em vigor se refere aos anos letivos de 2013/2017 e identifica-se com um projeto que “atue como um documento vértice e orientador para toda

a comunidade educativa; valorize a diversidade dos vários estabelecimentos de ensino que compõem o Agrupamento de Escolas Azul; seja um instrumento de gestão coerente” (p. 5).

O documento enumera como pretensões:

- desenvolver um conjunto de ações e atividades numa articulação entre todos os intervenientes, numa atitude reflexiva;
- inculcar valores;
- fomentar conhecimentos e saber-fazer;
- dar resposta às necessidades das escolas, dos alunos e da sociedade;
- desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais;
- promover a socialização e integração social;
- incluir temáticas conexas com a promoção para a saúde;
- incentivar o trabalho de grupo e de equipa;
- estimular o interesse pela vida escolar, alargando os conhecimentos e procurando contribuir para o sucesso educativo;
- construir uma escola em que os afetos, a saúde, a cidadania, o conhecimento, a disciplina e a autonomia sejam uma preocupação vivida, sentida e partilhada por todos os intervenientes da comunidade educativa (p. 5).

De acordo com AEA, o PE é compreendido como:

(...) um processo comum e coletivo em permanente construção que só fará “sentido”, se entendido e visto por toda a comunidade escolar como um instrumento facilitador e empreendedor do Agrupamento, da comunidade educativa, daqueles que nela exercem a sua ação educativa e dos que nela recebem a sua formação (p. 6).

Além disso, o documento apresenta um enquadramento geográfico, um enquadramento histórico, e um enquadramento socioeconómico, caracterizando o agrupamento. Explicita também o contexto legal da instituição, a população escolar, os órgãos de gestão e administração do agrupamento, assim como as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

De acordo com os critérios estabelecidos para a análise documental, dentre os recursos educativos ressaltamos os projetos (programa/projeto/ação) “Promoção e Educação para a saúde (PES)” e o “Desporto Escolar”, embora não especifiquem seu público alvo. O “PES” evidencia a educação para a saúde como uma responsabilidade da escola atual, com a adoção de medidas que visem a promoção da saúde da população escolar, e estipula temas como educação sexual, alimentação e atividade física, consumo de substâncias psicoativas e violência escolar para serem abordados em articulação com os pais e encarregados de educação e com as instituições de saúde do concelho.

Já o “Desporto Escolar” tem como objetivo proporcionar aos alunos do Agrupamento, condições para a prática de atividades desportivas, tanto a nível interno como a nível externo, intentando realizar atividades físicas promotoras de saúde;

desenvolver a cooperação entre escola e a comunidade; rentabilizar os espaços existentes para a prática de atividades físicas; proporcionar um espaço de interdisciplinaridade, e possibilitar a prática de atividades competitivas formais, devidamente enquadradas.

No capítulo VI do projeto educativo são definidos os objetivos deste, e evidenciamos, dentre os elencados, o objetivo de “*implementar atividades físicas e desportivas como promotoras de estilos de vida saudáveis*”. Além disso, também destacamos, entre os princípios de “*educar para a cidadania*” e de “*promover o sucesso escolar dos alunos*”, as ações de atuação: combater a agressividade física e verbal dos alunos; melhorar os hábitos alimentares e de higiene dos alunos, promovendo estilos de vida saudáveis; favorecer a integração de alunos de diferentes culturas, e educar para os valores da convivência, diálogo, solidariedade, responsabilidade e autonomia. Esses princípios de atuação, que fazem parte do princípio de educar para a cidadania, julgamos ter relação com as finalidades da EF e/ou possuírem na EF um forte potencial de desenvolvimento.

Em relação ao princípio de promoção do sucesso escolar, destacamos as formas de atuação que visam a promoção da autonomia dos alunos; o incentivo de dinâmicas de ação que tornem a Escola num local privilegiado de intervenção pedagógica e de mudança cultural; fomentar o espírito de partilha de experiências, saberes e materiais entre professores, com vista ao enriquecimento das metodologias de trabalho, e dinamizar a correspondência interescolar.

No capítulo referente às propostas de atuação, o AEA afirma almejar ser visto como referência e excelência, investindo na qualidade a partir do trabalho coletivo. Sendo assim, destacamos como propostas de atuações, nas diferentes áreas:

Comunidade educativa:

- Dialogar para consciencialização/sensibilização das atitudes e modificação dos comportamentos.
- Elaborar um Plano Anual de Atividades articulado, quer entre ciclos quer entre as diversas áreas do currículo.
- Promover atividades que envolvam a comunidade educativa.
- Institucionalizar espaços e tempos de trabalho cooperativo entre os docentes para troca de Experiências, saberes e produção de materiais.
- Adequar os recursos humanos às realidades de cada escola.
- Procurar apetrechar as escolas com materiais didáticos, gerindo de forma equilibrada os diversos recursos em função das necessidades específicas de cada uma.

Articulação Curricular:

No sentido de possibilitar um percurso sequencial e articulado, o Agrupamento tem como preocupação a articulação entre os vários ciclos, de modo a que o processo das

aprendizagens não seja compartimentado, mas sim interligado e contínuo fomentando práticas conjuntas de avaliação entre docentes de níveis diferentes, das mesmas disciplinas.

Entre o pré-escolar e o 1º ciclo:

- Reuniões de articulação entre os docentes do 1º ciclo e o Pré-escolar, no sentido de um maior conhecimento do currículo.
- Reuniões que promovam o trabalho de cooperação e troca de experiências e saberes.
- Preenchimento de uma ficha de informação sobre as competências das crianças, no âmbito das orientações curriculares.
- Informação oral (diálogo educadora/professora).
- Participação das educadoras na constituição das turmas do 1º ano.

Entre o 1º ciclo e o 2º ciclo:

- Participação dos professores do 4º ano na constituição de turmas do 5º ano, para partilha de informação sobre os alunos (articulação pedagógica).
- Reunião de trabalho, no início do ano letivo, dos professores do 4º e 5º ano.
- Participação, no início do ano letivo, dos professores do 4º ano nas reuniões do Conselho de Turma (sempre que possível).
- Participação em reuniões comuns para articulação vertical dos currículos e para a troca de experiências e saberes.

5.1.2 – Plano anual de atividades

Dentre os objetivos do plano anual de atividades referente ao ano letivo 2015/2016 relacionados com a EEFM e com os objetivos deste estudo destacamos:

- “Valorizar e contextualizar a formação como meio de desenvolvimento de competências técnicas, científicas, pessoais e sociais e de induzir melhorias significativas nas práticas, de acordo com as diferentes funções dos membros da comunidade escolar”.
- “Implementar atividades físicas e desportivas como promotoras de estilos de vida saudáveis”.

Nas propostas de intervenção de “Educar para a Cidadania” e “Promover o sucesso escolar dos alunos”, destaca-se as intervenções que visam “melhorar os hábitos alimentares e de higiene dos alunos, promovendo estilos de vida saudáveis”, e “fomentar o espírito de partilha de experiências, saberes e materiais entre professores, com vista ao enriquecimento das metodologias de trabalho”, consecutivamente.

Das atividades descritas no PAA, as que possuem relação com os objetivos deste estudo e com a área de EF no 1º CEB são:

- “Dia da Saúde, Atividade Física e Lazer (AEC - AFD do 1.º CEB)”, que tem por objetivo proporcionar aos alunos do 1º CEB de todo o agrupamento oportunidades de realizar experiências integradoras e socializadoras e promover nos alunos a necessidade da prática desportiva como forma de vida saudável;

- “Dia Mundial da Árvore e Dia Mundial da Terra” - Sessões sensibilização e Caminhada da Mobilidade, que entre os objetivos destaca-se o de promover a caminhada como mobilidade sustentável e de vida saudável, com os alunos do 3º ano do 1º CEB;
- “A aula de Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º CEB” – Formação para docentes do 1º CEB, com o objetivo de atualizar conhecimentos e partilhar estratégias diversificadas sobre a prática da atividade físico-motora e, em conjunto, procurar soluções e alternativas para ultrapassar dificuldades;
- “Festa final do Ano Agrupamento”, com apresentação de atividades trabalhadas ao longo do ano letivo em diversas áreas expressivas e artísticas, voltada para toda a comunidade educativa e envolvendo todos os alunos do agrupamento. Entre seus objetivos destaca-se: “sensibilizar a comunidade para as atividades desenvolvidas no Agrupamento - divulgação dos trabalhos realizados ao longo do ano letivo; valorizar o convívio e a partilha; apresentar coreografias de Dança e Ginástica trabalhadas na Educação Física e na Música.

5.1.3 – Critérios gerais de avaliação

De acordo com este documento, a avaliação é “um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” (p. 3). Além disso, também é ressaltado como objetivo desta “conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados” (p. 3). Ressaltando que esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos, que conjuntamente suprem as dificuldades de aprendizagem.

Destaca-se que a avaliação recai sobre os conteúdos definidos nos programas, e utilizam as metas como referência para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1º CEB. Em relação aos intervenientes no processo de avaliação são considerados o professor, o aluno, o conselho de docentes no 1.º ciclo, os órgãos de gestão da escola, o encarregado de educação, o docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno, e a administração educativa.

Em relação aos domínios de avaliação, o documento sobre os critérios gerais de avaliação diz que esta incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1º ciclo e disciplinas nos 2º e 3º ciclos, assim como as atitudes e valores.

São avaliados os domínios *cognitivo* – que são os conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas, específicos de cada disciplina/área disciplinar; e *das atitudes e valores* – que são comuns a todas as disciplinas/áreas disciplinares, e englobam a responsabilidade, o empenho, a autonomia e o relacionamento interpessoal.

Sobre a apreciação global de carácter transversal, ou de natureza instrumental, o documento afirma ser de responsabilidade do Conselho de turma/professor titular da turma, com o contributo de todas as áreas disciplinares e disciplinas. E deve fazer referência à educação para a cidadania, compreensão e expressão em língua portuguesa, e utilização das tecnologias de informação e comunicação.

No que se refere aos instrumentos de avaliação, este documento deixa claro que se deve recorrer à utilização/aplicação de vários instrumentos de avaliação e técnicas de recolha de informação, dentre eles: *testes de avaliação, fichas de trabalho, relatórios, trabalhos práticos, trabalhos individuais e/ou em grupo, grelhas de observação, questões de aula, portefólios e outros que os professores titulares/conselhos de turma considerem pertinentes*. Na avaliação das atitudes e valores deve recorrer-se à utilização de técnicas e registos de observação.

5.1.4 – Critérios da avaliação da EEFM

Embora a avaliação da EEFM seja integrante da área Expressões, os critérios específicos para a avaliação da EF no 1º CEB, de acordo com os documentos do AEA, são:

- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios;
- Participar com empenho nos jogos e exercícios;
- Realiza os jogos com correção e oportunidade.

5.1.5 – Currículo disciplinar do 1º CEB

O currículo disciplinar dispõe sobre os objetivos das diferentes áreas e domínios das áreas disciplinares, apoio ao estudo e oferta complementar – cidadania. Também é neste documento que se explicita os conteúdos que serão desenvolvidos durante o ano letivo, em cada uma das áreas.

Sobre a EF, integrante da área das expressões, chamada de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) no 1º CEB, não estão identificados os objetivos, mas apenas os blocos curriculares de cada ano de escolaridade, que são obrigatórios segundo o programa oficial de EEFM, conforme o quadro abaixo (Quadro 7):

	Expressão e Educação Físico Motora
1º ano	Bloco 1 - Perícia e Manipulação Bloco 2 - Deslocamentos e Equilíbrios Bloco 4 - Jogos Bloco 6 - Atividades rítmicas expressivas (dança) Bloco 7 - Percursos na Natureza
2º ano	Bloco 1 - Perícia e Manipulação Bloco 2 - Deslocamentos e equilíbrios Bloco 4 - Jogos Bloco 6 - Atividades rítmicas expressivas (dança) Bloco 7 - Percursos na Natureza
3º ano	Bloco 4 - Jogos Bloco 3 - Ginástica Bloco 6 - Atividades rítmicas e expressivas (dança) Bloco 7 - Percursos na natureza
4º ano	Bloco 3- Ginástica Bloco 4- Jogos Bloco 6- Atividades rítmicas expressivas (dança) Bloco 7- Percursos na natureza

Quadro 7: Blocos curriculares da EEFM para cada ano de escolaridade do 1º CEB.

Para tanto, cabe lembrar Roldão (2000a) ao elucidar que o programa não pode ser confundido com currículo, pois programa é um conjunto de orientações que servem para instrumentalizar as aprendizagens que se busca.

O programa não é mais do que um conjunto de instruções, é uma previsão de organização possível, neste caso de conteúdos ou de competências. O programa só serve como meio para que as aprendizagens ocorram, aquilo que define o currículo são as aprendizagens que se visam (Roldão, 2000a, pp. 14-15).

Currículo, de acordo com Roldão (1999, p. 23) é o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos”, ou pode ser definido também como uma construção social que pretende responder uma necessidade socialmente reconhecida, através de aprendizagens que se julgam essenciais (Roldão, 2000a).

Zabalza (1992) considera o currículo como um “conjunto das ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (p. 87) e também defende a ideia de projetos como uma forma de articular a atividade escolar e de adaptar os programas oficiais ao contexto de cada escola.

Segundo a legislação da educação em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 o currículo nacional é compreendido como:

O conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação (Art. 2º, p. 259).

5.1.6 – Plano de melhorias do AEA

O Plano de Melhoria do AEA trata-se de um documento elaborado a partir do relatório da Avaliação Externa das Escolas realizada pela equipa de avaliação da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Neste documento foram ressaltados os pontos fortes do Agrupamento, as áreas onde devem incidir prioritariamente esforços para melhoria, assim como propostas de intervenção nas áreas prioritárias, estabelecendo ações, estratégias e formas de acompanhamento.

Destaca-se então, entre os pontos fortes verificados na avaliação, os seguintes aspetos:

- Promoção da formação integral dos alunos contribuindo para o desenvolvimento de uma cidadania social e ambientalmente responsável;
- Articulação entre docentes e técnicos, que favorece a boa integração e acompanhamento dos alunos e conduz à diminuição dos níveis de abandono escolar;
- Parcerias e protocolos estabelecidos, em particular com a Câmara Municipal, relevantes para a melhoria da qualidade da prestação do serviço educativo;
- Ação do diretor impulsionadora do trabalho colaborativo e indutora de procedimentos de melhoria organizacional.

Neste documento também destacamos as propostas de melhoria que são a de “melhorar as práticas colaborativas de preparação de aulas e materiais” e a de “reforçar a partilha de estratégias/materiais didático-pedagógicos”, estabelecidas no domínio sobre a “prestação do serviço educativo”.

Quadro resumo:

Documentos do AEA e a EF no 1º CEB
<ul style="list-style-type: none">- Sendo o projeto educativo, e demais documentos, os instrumentos pelos quais se orientam as práticas, para que assim seja possível definir estratégias em função dos valores de educação perfilhados, o AEA demonstra acreditar no potencial da EF e das AFD, de maneira geral;- No entanto, apesar dos documentos referirem ações e finalidades relativas à EF, as específicas para o 1º CEB são pontuais e recebem pouca referência nos documentos comparadas às ações da área para os outros ciclos de ensino;- Percebe-se que o trabalho colaborativo é bastante mencionado e valorizado nos documentos do AEA;- No currículo disciplinar verificamos que o AEA confunde as finalidades educativas da EF com o programa de EEFM. Não se identificam os objetivos e conteúdos para cada ano de escolaridade, apenas destacam cada bloco curricular obrigatório para cada ano de escolaridade, conforme o programa de EEFM.

Quadro 8: Quadro resumo sobre os documentos do AEA e a EF no 1º CEB.

5.2 – O Diretor do agrupamento - uma visão global da EF no 1º CEB

Na entrevista realizada com o diretor do agrupamento AEA foi possível conhecer sua visão sobre a EF no 1º CEB. Em relação cumprimento do currículo de EF neste nível de escolaridade o diretor afirma não possuir a percepção se é ou não cumprido, mas salienta que este é planificado apesar de não garantir que os professores não deem mais atenção ao português e à matemática:

“ (...) A única coisa que eu sei é que ele é planificado e está previsto na prática letiva dos professores, garantir que todos os professores cumprem e não dão mais atenção ao português e à matemática é um bocadinho mais difícil, mas penso que, de uma maneira geral, pelo menos algumas das atividades que estão programadas são realizadas”.

Diretor

Sobre a dinâmica de desenvolvimento e colaboração no agrupamento quanto à organização e gestão da EF no 1º CEB descreve que há três “*modelos de implantação da EF*”, sendo o modelo mais recorrente o do PTT como responsável pela área, também há o modelo de coadjuvação, em que o professor de EF do 2º CEB coadjuva o PTT, e também ocorre o modelo em que o professor de EF do 2º CEB atua sozinho enquanto o PTT atua como apoio educativo, por falta de recursos. O diretor salienta que como os recursos são escassos o professor do 2º CEB vai para o 1º CEB quanto tem horas para complementar:

“ (...) como os recursos são escassos, né, só em algumas situações, onde nós temos algumas horas de EF dos professores do 2º ciclo é que nós os colocamos no 1º ciclo,

portanto não tenho, não podemos dizer que temos um modelo único generalizado, portanto temos este modelo misto”. Diretor

Quanto às condições materiais das escolas integrantes do agrupamento destacou que a escola sede é a única do agrupamento que tem um ginásio e algumas escolas de 1º CEB têm polivalentes pequenos ou então desenvolvem as aulas de EF em locais não apropriados (salas de aulas, refeitórios, espaços exteriores quando o tempo permite), e embora tenha ressaltado que as condições de equipamentos foram melhoradas pela Câmara Municipal. Também destacou que não é viável que as outras escolas utilizem os espaços da escola sede, pela distância em que se encontram condicionando assim o uso de transportes.

Sobre o estatuto e valorização da EF no 1º CEB o diretor percebe que a EF, assim como todas as expressões, são menos valorizadas que o português e a matemática, e atribuiu este facto às últimas políticas educativas que introduziram exames no 1º ciclo nestas áreas, o que fez com que os professores reforçassem estas “em todos os tempos disponíveis”. Mencionou os “rankings a nível nacional” como um aspeto negativo, penalizando as expressões e a EF, pois todos os professores querem ver a escola bem posicionada nos quadros de classificação:

“ (...) Depois aparecem rankings a nível nacional, e nestas coisas quando há rankings ninguém gosta de ficar pior, portanto (...) A maior desgraça que poderia ter acontecido foram os rankings a nível nacional, em que ordenam as escolas e todos os professores gostam de ver sua escola o mais bem posicionada possível, como é óbvio, por isso a percepção que eu tenho é que de facto as atividades das expressões e a EF terão sido penalizadas, pronto. Como entretanto está a fazer uma inversão de políticas novamente pode ser que as expressões e a EF voltem a ter o lugar que deveriam ter, né”. Diretor

Em relação às soluções para tornar a EF regular e permanente no 1º CEB o diretor do agrupamento, além de ter considerado ser esta uma resposta difícil, apontou a formação dos docentes; melhorar as condições físicas das escolas; valorização por parte das instâncias superiores incluindo a EF e as expressões nos exames nacionais, e por fim a criação da coadjuvação na EF, como já ocorre no inglês, para coadjuvar ou atribuir o tempo da EF a um especialista, dando fim à monodocência. Porém, ressaltou a dificuldade para suportar este modelo em função do alto custo financeiro que oneraria o país:

“ (...) primeiro seria se calhar fazer uma formação mais cuidada e atempada do pessoal docente, penso que a formação neste campo é muito importante e depois se calhar melhorar as condições físicas das escolas atuais (...) E ao mesmo tempo as instâncias superiores também valorizarem estas atividades, não é? (...) por que não colocar exames na área das expressões e EF? Provavelmente também contribuiria para valorizar (...) eu penso que de facto uma das soluções (...) seria criar a possibilidade da coadjuvação na EF, pronto, essa penso também seria um passo importante para valorizar a EF, não ter só

o professor titular no 1º ciclo responsável por todas as áreas, mas permitir um modelo, aliás como agora já se faz com o inglês em que vai um professor de inglês, portanto não é o professor titular, se calhar na EF se fosse possível fazer isso, portanto ou coadjuvação ou atribuir os tempos da EF a um professor especialista, digamos assim, penso que seria ótimo para valorizar a disciplina, pronto, não sei se o país tem recursos financeiros para esse modelo, mas penso que se poderia avançar por aí”. Diretor

Quadro resumo:

A visão do Diretor sobre a EF no 1º CEB
<p>- Além de diretor do agrupamento, também é professor do 1º ciclo com variante em EF, e descreve que “é normal que tenha alguma ligação especial a esta atividade”;</p> <p>- Sua visão evidencia que a prática da coadjuvação ocorre mais em função da falta de recursos do que para colmatar o deficiente desenvolvimento da EF no 1º CEB, pois o professor de EF de outros ciclos é “aproveitado” no 1º CEB para complementar sua carga horária. Acredita que as últimas políticas educativas penalizaram muito a EF e as expressões em geral, mencionando os exames no 1º ciclo e os rankings a nível nacional;</p> <p>- Como sugestões para melhorar a situação da EF e torná-la uma área regular e permanente no 1º CEB apontou:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Investir mais na formação dos docentes;✓ Melhorar as condições físicas das escolas;✓ Valorização por parte das instâncias superiores, incluindo a EF e as expressões nos exames nacionais;✓ Criação da coadjuvação na EF, como já ocorre no inglês, para coadjuvar ou atribuir o tempo da EF a um especialista, dando fim à monodocência.

Quadro 9: Quadro resumo sobre a visão do Diretor sobre a EF no 1º CEB.

5.3 – Os professores

Antes de apresentar os dados relativos aos diferentes modelos de docência da EF no 1º CEB, realizamos uma breve descrição dos professores, através da análise das entrevistas, em que foi possível criar um perfil de cada um:

Alice

PTT do 3º ano do 1º CEB que é coadjuvada por um professor de EF do 2º CEB. Acredita que o trabalho de coadjuvação é excelente, mesmo afirmando que anteriormente realizava a EF com seus alunos, pois vê no professor especialista um conhecimento maior para desenvolver a área e uma oportunidade mais rica aos alunos vivenciarem os espaços e recursos disponíveis na estrutura para o 2º ciclo. Além disso, ressalta que há uma troca de aprendizagens entre os professores envolvidos, através de um “intercâmbio” de conhecimentos.

Bruno

Professor de EF do 2º CEB coadjuvante no 1º CEB, onde completa seu horário no apoio da docência em 5 turmas. Acredita que o programa de EEFM é amplo e “cabe lá tudo”, vê a EF no 1º ciclo como importante para a vivência de atividades para o aluno estar preparado para a EF no 2º CEB e para criar hábitos de estilos de vida saudável.

Cecília

PTT do 1º ciclo, mas que já atuou como professora de EF do 2º ciclo por ter formação para professores do ensino básico variante em EF. Demonstra grande vínculo com a EF, em que as suas vivências em AFD a marcaram positivamente. Teve que optar pelo 1º ciclo em função das colocações, e faz questão de desenvolver a EF, área que demonstra ter grande conhecimento e que se sente muito à vontade.

Daniel

Coordenador de departamento do 1º CEB. Por ter formação para professor do ensino básico variante em EF, também atua como coadjuvante na EF no 1º ciclo e supervisiona o trabalho que é feito nessa área, pois apoia professores em duas escolas primárias, além de uma turma da escola sede. Tem experiência na área, mais especificamente no PRODEFDE e em outro programa ligado à EF no 1º ciclo. Se denomina defensor da área, e lamenta a baixa carga horária destinada a ela no currículo do 1º ciclo.

Eduardo

Professor de EF do 3º CEB que completa seu horário como coadjuvante em duas turmas de 1º CEB, porém atua sozinho, sem o acompanhamento das PTT. Muito ligado ao desporto, valoriza o rigor para superar os problemas de gestão da aula de EF no 1º ciclo e reconhece a importância do especialista no ensino da EF no 1º ciclo, mas apenas se este souber relacionar-se com os alunos deste nível de ensino.

Fernanda

PTT que é coadjuvada na EF. Considera todas as áreas das Expressões importantes, porém não acompanha o professor durante as aulas de EF. Alocada numa escola primária distante da sede do agrupamento, relata sentir dificuldade em gerir o currículo do 1º ciclo

em função de muitos intervenientes, para além dos relacionados ao comportamento dos alunos de sua turma atual.

Gabriel

PTT do 1º ciclo que demonstra grande preocupação com o sucesso dos alunos e com a falta de tempo para desenvolver bem todo o programa exigido, pois afirma que há grande cobrança para isso. Acredita que a EF é uma área curricular tal como qualquer outra e a desenvolve conforme o estabelecido no currículo.

5.3.1 – O vínculo dos professores com a EF e AFD

Além do breve perfil acima, com base nos questionários respondidos pelos professores, foi possível conhecer a experiência com a EF enquanto alunos e o vínculo destes com a AFD. Todos professores participantes de nosso estudo afirmaram que participaram da EF na escola, quando alunos, e que esta experiência foi marcada por boas lembranças, sendo classificada como “*positiva*” por 4 professores e “*muito positiva*” por 3 professores.

Ressaltamos que a participação em nosso estudo se deu de forma voluntária e mediada pelo coordenador de departamento do 1º CEB, por isso consideramos que, por se tratar de um estudo sobre a EF, é natural que os docentes que tenham aceitado participar sejam aqueles que demonstram maiores vínculos com a área.

A tabela a seguir (Tabela 2), mostra que apesar da variação dos níveis de escolaridade, todos os professores vivenciaram a EF pelo menos no 2º e 3º CEB:

Professor	Participou de EF como aluno	Em quais níveis de escolaridade	Classificação de sua experiência em EF escolar
Alice	Sim	2º e 3º CEB	Muito positiva
Bruno	Sim	2º e 3º CEB e ensino secundário	Positiva
Cecília	Sim	2º e 3º CEB e ensino secundário	Muito positiva
Daniel	Sim	2º e 3º CEB e ensino secundário	Positiva
Eduardo	Sim	2º e 3º CEB e ensino secundário	Muito positiva
Fernanda	Sim	1º, 2º e 3º CEB	Positiva
Gabriel	Sim	1º, 2º e 3º CEB e ensino secundário	Positiva

Tabela 2: Experiência dos professores em EF, enquanto alunos.

As experiências positivas vivenciadas em EF mostraram-se marcantes nas locuções dos docentes com a prática atual. Para além disso, demonstraram ser importantes influências na forma como os professores de EF se vincularam à área, e em alguns casos, foram decisivas para a escolha profissional:

“ (...) o facto de eu ter tido uma experiência positiva enquanto aluna, hã... facilita na minha vida enquanto professora, e eu consigo transmitir isso aos meninos, porque eles... eu faço a roda com eles, portanto, eu ensino a fazer a roda, eles ficam todos maravilhados, “oh professora, tu consegues”, (...) eles gostam de dizer também que a professora deles sabem fazer isto e sabe fazer aquilo, e sabe fazer aquilo e foram jogar isto com a professora, pronto, e passa um bocado por aí (...) eu consigo passar pra eles o meu gosto pela atividade física, mesmo as mais gordinhas, mesmo as meninas que têm problemas motores que eu tenho na sala de aula, hã... perdem essa vergonha, elas fazem na mesma, portanto, e é um bocado isso (...)”. **Alice**

“ (...) portanto e a EF foi sempre fundamental pra mim, até porque tive sempre exemplos na minha vida, na prática, quer em casa, quer comigo, quer com meu irmão, quer com as pessoas que me rodeavam, quer os clubes a que eu estava ligado, e até como jovem no momento fazia parte da organização do clube, pronto, e isso começou a estar sempre, desde de pequenino, não é desde o berço, mas é desde da primeira, desde a primeira fase de vida como estudante, e isto influenciou e continua a influenciar sempre quando faço uma aula, muitas das vezes em minhas aulas, quando acabo digo “esta aula foi parecida com aquela que tive uma vez com o professor C...”, pronto, e isso marca, né?, e marca em nós, e pensando que não, mas os professores têm alguma influência na nossa, naquilo que depois somos, cadeia de transmissão, né? (...)”. **Daniel**

“ (...) quando cheguei aqui a esta escola, naquele pavilhão que ainda existe ali, bom, aquilo pra mim foi o mundo, foi o mundo porque eu adorava correr, adorava saltar, adorava jogar tudo e tinha, com às tantas, capacidades muito inatas que eu não sei de onde vem este jeito, ainda hoje, pra tanto jogo, e quando comecei a ter o atletismo, a ter o futebol, o basquetebol, o andebol, todas as modalidades desportivas, eu adorei, eu tava, eu vibrava naquelas aulas porque eu gostava mesmo muito, depois tive um professor que, tive este no 1º ano, depois outro no 2º ano que me disse, “tu tens condições ótimas para ser uma boa desportiva, tu vai em frente”, e aquilo motivou-me e agradou-me e disse-me eu quando crescer quero ser, eu quero ter essa profissão, foi aqui nessa escola que me cresceu o gosto pra ser professora de EF. Quando fui para o secundário tive a sorte de ter o professor RN e aí hã... pronto, acho que o gosto, não poderia dizer que a caminhada foi fácil, mas o gosto foi se avolumando e foi crescendo e quando cheguei depois à turma de desporto, pronto, tive mesmo a certeza era isso que eu queria ser, professora de EF (...)”. **Cecília**

“ (...) sempre tive ligado (...) é importante pra rever, reviver o que tinha se passado e como que tinha sido e lembrar como que foi na escola (...) tive um professor que me marcou, e se calhar foi um dos motivos porque..., que sempre eu dizia, porque desde de pequenino que eu dizia que ia ser professor de EF, foi sempre uma coisa que dizia. (...) É, eu dizia, que ia, e então e tive um professor muito bom na altura do 2º ciclo que me marcou muito e se calhar também devo a ele por ter escolhido, porque muitas vezes temos assim uma experiência muito positiva, portanto devemos a isto (...)”. **Eduardo**

Morgan & Bourke (2008) corroboram que as experiências em EF na escola exercem forte influência na percepção de competência para o ensino da EF. Para tanto, os programas de EF devem oportunizar que todas as crianças desfrutem de uma variedade de AF para que se sintam capazes de participar voluntariamente destas atividades ao longo da vida.

Evidenciamos também que, apesar do grupo masculino (Daniel, Eduardo e Gabriel) demonstrar maior participação em AFD atualmente, apenas a professora Fernanda (PMA) afirmou que a AFD não foi uma prática regular em sua infância/adolescência (Tabela 3):

Professor	Prática AFD atualmente	Regularidade da prática (por semana)	AFD realizada	AFD foi prática regular na infância/adolescência	Contexto organizacional da prática de AFD
Alice	Não	-	-	Sim	Escola
Bruno	Sim	1	Windsurf	Sim	Escola e clube desportivo
Cecília	Sim	1	Corrida e bicicleta	Sim	Escola e desporto escolar
Daniel	Sim	2 a 3	Caminhada	Sim	Escola e clube desportivo
Eduardo	Sim	4 a 5	Bicicleta, corrida, futsal e natação	Sim	Escola e clube desportivo
Fernanda	Sim	1	Postura	Não	Ginásios
Gabriel	Sim	2 a 3	Caminhada	Sim	Escola e clube desportivo

Tabela 3: Vínculo dos professores com a AFD.

Estes resultados estão de acordo com os achados de Rocha (1998), que verificou que as experiências positivas em EF e uma prática regular das AFD durante a juventude teve uma influência positiva em 20% dos professores participantes de seu estudo. Com efeito, estes professores mantiveram um estilo de vida ativo na idade adulta, circunstância que parece ter influenciado as suas crenças e atitudes relativamente à EF.

Percebemos em nosso estudo, que todos os docentes, tanto generalistas como especialistas, tiveram experiências positivas em EF enquanto alunos (Tabela 2) e estas experiências foram ressaltadas pelos mesmos, ao justificarem a valorização que dão para a EF e para a AFD. Corroborando com nosso resultado, Webster (2011) verificou que os professores estagiários que possuíam experiências positivas e participação desportiva passada tinham uma percepção significativamente maior de competência para promover a AFD na escola e atitudes mais favoráveis para a promoção da mesma.

Num estudo semelhante, Webster, Monsma, & Erwin (2010) examinaram a contribuição das características biográficas de 247 professores generalistas estagiários para as percepções e atitudes em relação à promoção da AFD na escola. Os resultados sugeriram que as experiências educacionais incluídas na formação inicial podem influenciar positivamente como professores percebem sua relação com o ativismo da AFD na escola. Este estudo revelou que os professores estagiários que tiveram experiências pessoais mais positivas em EF possuíam maior percepção de competência relacionada com a promoção da AFD tanto na escola, como em sua vida pessoal.

Webster et al. (2010) sugerem que para melhorar atitudes de promoção da AFD na escola é necessário aos formadores de professores criarem oportunidades para discutir as experiências passadas em AFD e ultrapassar os equívocos e crenças negativas, oferecendo programas com novas experiências para aumentar a percepção de competência e autoconceitos relacionados com a AFD. Através de oportunidades variadas de ensino/aprendizagem em EF na formação inicial, a probabilidade destes professores estagiários ingressarem na carreira docente com atitudes mais positivas em relação à promoção da AFD e da EF na escola será muito maior.

Assim como os docentes participantes de nosso estudo destacaram a influência positiva de seus professores de EF para a valorização da EF e da AFD, Webster et al. (2010) salientam a importância dos responsáveis pelo desenvolvimento da AFD e da EF na escola, na promoção de experiências positivas na vida dos alunos, sendo primordial que as práticas sejam divertidas, agradáveis e gratificantes. Nesse sentido, é interessante citar aqui o estudo realizado por Streat (2009), ao considerar que os atributos do professor/instrutor são um dos fatores associados ao divertimento e ao prazer vivenciados na EF e AFD. No entanto, ao buscar participantes para seu estudo, Streat (2009), que tinha a intenção de conhecer histórias de professores excepcionais que conseguiram compartilhar e inculcar a

alegria e o prazer em suas aulas, deparou-se com participantes ansiosos em testemunhar suas histórias sobre experiências negativas, marcadas por más memórias.

Kirk (2012) chama a atenção sobre o facto que os professores tendem a replicar suas experiências escolares. Se esta foi negativa seus alunos estão sujeitos a aulas de EF de má qualidade e quantidade, e por sua vez, se ingressarem na carreira docente podem reproduzir o mesmo sistema. O autor ainda cita Carney et al. (1998), para ressaltar que as experiências passadas dos professores são tão influentes que a formação inicial pode não ser suficiente para gerar algum efeito sobre suas crenças.

5.4 – Cenários distintos da docência da EF no 1º CEB

No nosso estudo evidenciamos três diferentes cenários de intervenção na docência da EF no 1º ciclo: a monodocência integral, desenvolvida pelos professores Cecília e Gabriel; a monodocência apoiada, representada pelas professoras Alice e Fernanda, e a EF realizada por professores especialistas coadjuvantes, através dos professores Bruno, Daniel e Eduardo.

Para maior descrição de cada modelo, abaixo serão apresentados quadros (Quadro 10, Quadro 11 e Quadro 12) com os respectivos modelos e professores.

a) Cecília e Gabriel: os professores da monodocência integral (PMI)

Os professores Cecília e Gabriel são os PTT que desenvolvem a área de EF em suas turmas, através do regime de monodocência integral, ou seja, assumem na integralidade o desenvolvimento curricular. Desse modo, neste estudo serão identificados com a sigla “PMI”, que corresponde à “professor da monodocência integral”.

	PMI	Cecília	Gabriel
Turma		1º ano, mas em sua turma há alunos de 1º e 2º ano.	1º ano
Escola		Escola sede	Escola de pré e 1º ciclo
Regularidade das aulas de EF e tempo da aula		1 vez na semana, 45 minutos	1 vez na semana, 45 minutos
Maiores dificuldades na EF		“ (...) muitas vezes temos que resolver conflitos que existem, que vem do intervalo e perde-se tempo, (...) não vou negar que às vezes a	“ (...) neste momento pra mim a maior dificuldade será o, o ser capaz de segurar a aula, em termos de comportamento, porque os miúdos não,

PMI	Cecília	Gabriel
	<p><i>aula de 45 minutos quando descemos lá pra baixo falta meia hora (...), e assim é alguns constrangimentos, que quer dizer, atitudes disciplinares que os alunos ainda têm e que ainda não conseguem, e nestes primeiros anos iniciais ainda não tem sido, completamente, tem sido muito difícil mesmo de disciplinar alguns alunos, são muito imaturos, muito imaturos mesmo (...)</i>”.</p>	<p><i>não, nem sempre cumprem as regras (...) em termos de comportamento ali verifica-se se os alunos que têm o comportamento menos bom, há... vem ao de cima né, vem ao de cima, pronto, é o espaço e um tempo onde se proporciona pra que eles se evidenciem e mostrem que são diferentes e isso tudo mais e isto revela-se por vezes um comportamento menos adequado e será essa a grande dificuldade que é manter a postura, a postura do professor, e manter o, o, a aula de uma forma agradável e que todos ouçam e que todos participem (...)</i>”.</p>
<p>Como resolve problemas de gestão da aula</p>	<p><i>“ (...) meu principal objetivo realmente também é garantir o maior tempo útil da atividade com os alunos, perder menos tempo possível, há... normalmente antes da aula eu já sei o que vou trabalhar, peço às auxiliares (...) inicio minha aula com os alunos postos em meio círculo, sentadinhos, explico-lhes quais são os objetivos da aula, há...e depois começo pela parte inicial da aula, explico-lhe quais são os jogos e fazemos, jogamos (...) explico novamente e exemplifico também muitas vezes (...) depois divido por grupos, portanto, já tento fazer com que a aula renda o maior tempo útil, há... aproveitar o máximo da aula pra que eles estejam em atividades, eu normalmente quer, por eles, aulas por há... quer por circuito, quer por estação, rende muito mais, porque os alunos estão todos em atividade (...) depois as rotinas tem que ser muito bem trabalhadas (...)</i>”.</p>	<p><i>“Dialogando com eles (...) sabendo gerir os conflitos, há... e falando com eles, alertando-os pra os, pra situações que não gosto, ou de que menos gosto e pedindo-os colaboração do, deles, não é? (...) por vezes é retirá-lo por exemplo do jogo, ou mando sentar ao lado, pois se não, se tiver no grupo a desestabilizar, retiro por 3, 4, 5, 10 minutos, e depois regressa”.</i></p>

Quadro 10: Professores da monodocência integral.

b) Alice e Fernanda: as professoras da monodocência apoiada/coadjuvada (PMA)

No ano letivo 2015/2016 as professoras Alice e Fernanda foram contempladas com a coadjuvação de professores especialistas em EF para a lecionação das aulas. No entanto, o envolvimento das professoras com a coadjuvação em EF é diferente. Alice sempre

permanece junto com a turma no desenvolvimento da aula, já Fernanda não participa do momento da aula, que é assumida pelo professor coadjuvante sozinho. Apesar desta diferença, as duas professoras serão identificadas neste estudo com a sigla “PMA”, que corresponde à “professor da monodocência apoiada”.

PMA	Alice	Fernanda
Turma	3º ano	1º ano, mas com três anos diferentes (1º, 2º e 4º)
Escola	Escola sede	Escola de 1º ciclo
Professor coadjuvante em EF	Bruno	Eduardo
Regularidade da coadjuvação e tempo de aula	1 vez na semana, de 45 minutos	1 vez na semana, de 45 minutos
Acompanha a aula de EF	Sim	Não
Maiores dificuldades na EF	“É, é o espaço físico, o espaço físico, o não haver realmente um ginásio só para o 1º ciclo”.	“Se calhar tem muito a ver com isto, com a própria realidade da escola, com o facto de haver muitos outros intervenientes, pra além do professor, hã... (...) to a falar por mim e se calhar pela colega, porque no fundo também temos as mesmas dificuldades, pra além disto estamos a contar depois com o professor de apoio e ele não vem, hã... temos que estruturar tudo aquilo que nós tínhamos planificado, amanhã é a psicóloga que está com este, e já não é com este hoje é com aquele outro porque são muitos meninos e tem que ser, então às vezes nós queremos fazer um determinado trabalho que não nos é possível, e então vamos por, acabamos por não fazer aquilo que devíamos fazer”.
Como resolve problemas de gestão da aula	“ (...) quando posso dou uma escapadela àquele lado e vou até lá, a nível de espaço. A nível, a outros níveis, de carências que eu sinto, que às vezes não é só material, hã... muitas vezes os meninos eles próprios	“Pronto, é assim sinceramente, aff, hã... eu não, se calhar eu nunca pensei muito especificamente sobre esse assunto, hã... e eventualmente até reconheço se calhar que até há determinadas aspetos que eu não

PMA	Alice	Fernanda
	<p><i>eu peço pra eles me sugerirem algo que queiram fazer e vemos o material que temos e se não houver o material eles ficam de arranjar o material que é necessário pra fazer isso e damos à volta assim, (...) porque assim é também uma maneira de os envolver na atividade, de eles têm que pensar sobre a atividade, e se não há recursos para a atividade o que que eles podem arranjar em casa como recurso pra fazer a atividade (...) mas eu tento sempre envolver os alunos nessa parte, primeiro eles têm que perceber que se não podemos realizar não, não é porque não, não é porque eu não quero, é porque temos esta carência ou esta ou há este problema ou aquele, às vezes o problema até pode ser meu, não estar bem-disposta, (...) mas quando não é esse o problema eles tem que ser, eles também que fazer parte da solução do problema, né? Se há maneiras deles terem ideias e de arranjar recursos então sim, envolvê-los nisso para a gente então conseguir fazer a atividade, (...) e funciona muito bem, porque eles adoram poder dar as ideias deles e adoram ver as ideias deles postas em prática (...)</i></p>	<p><i>abordo com eles, ora logicamente hã... se calhar não estou a permitir que eles desenvolvam todas as competências necessárias, não é?, se eu não abordo ginástica com os meus alunos eles vão ficar, se calhar, prejudicados porque nunca o fizeram comigo, não é?, ao passo que outro professor que tenha trabalhado com os seus meninos, quando eles chegam ao 5º ano, ao 6º ano estão muito mais à vontade e sabem o que tem que fazer, não é?, portanto se eu não faço isto, eu não estou a permitir que meus alunos desenvolvam todas as competências (...) em situações anteriores era um pouco assim: “tu estás a fazer disparates, não está a cumprir as regras, senta-te aqui e fica um bocadinho a pensar”, pronto, e um bocadinho já chamava o menino, ou já chamava e ele voltava, e “fizeste bem?”, “não professora, desculpe, tal”, mas com estes meninos não resulta isso, sinceramente”.</i></p>

Quadro 11: Professores da monodocência apoiada/coadjuvada.

c) Bruno, Daniel e Eduardo: os professores especialistas coadjuvantes (PEC)

Entre os participantes deste estudo os professores Bruno, Daniel e Eduardo, todos com formação em EF, atuam como professores coadjuvantes na área de EF em turmas de 1º ciclo. No entanto, devemos ressaltar que Daniel desempenha função de coordenador de departamento do 1º CEB, de forma que realiza um papel de coordenação também neste projeto de coadjuvação, para além de professor coadjuvante na EF do 1º CEB.

Para identificar estes docentes, utilizaremos a sigla “PEC”, que corresponde a “professor especialista coadjuvante”.

PEC	Bruno	Eduardo	Daniel
Cargo profissional/função principal que está alocado	Professor de EF do 2º CEB	Professor de EF do 3º CEB	Coordenador de Departamento do 1º CEB
Turmas que coadjuvam na EF	5 turmas - uma turma com alunos do 2º e 4º anos - quatro turmas de 3º ano	2 turmas - uma turma com alunos de 1º, 2º e 4º anos - uma turma de 3º ano	4 turmas, sendo estas de 2º, 3º e 4º anos
Escola	Escola sede	Duas Escolas de 1º ciclo	- Escola sede - Escola de 1º ciclo - Escola de pré e 1º ciclo
Regularidade da coadjuvação e tempo de aula por turma	1 vez na semana, de 45 minutos	1 vez na semana, de 45 minutos	1 vez na semana, de 35 a 40 minutos
PTT acompanha a aula	Sim	Não	Sim
Maiores dificuldades na EF	<p>“ (...) é só ser essa, esse tempo semanal (...) e depois os alunos como são muito pequenos demoram muito tempo a criar aquelas rotinas e esta é que eu acho que é a maior dificuldade é criarmos as rotinas da, da nossa aula, da prática (...)”.</p>	<p>“ (...) a falta de material e o espaço, e pronto, e hoje, acho que hoje em dia, é ... é o comportamento dos alunos, na forma de eles estar, de estarem, de não respeitarem muito as situações (...) muitas vezes nem querem fazer nada, não querem, simplesmente não querem, não apetece”.</p>	<p>“Primeiro, prende-se com a limitação da carga horária (...) outra limitação é que, no meu caso, eu tenho funções de coordenador e de substituir (...) quando vou substituir tenho que me encaixar na turma em que vou e muitas vezes não é possível articular bem o que que vamos fazer, na, na... no outro, (...) no meu caso eu fico mais condicionado porque tenho que ir de escola pra escola, porque não faço, como só tenho 4 turmas, não faço, não tem, não dá condições pra fazer ter esses na mesma escola, tenho que me deslocar de uma escola pra outra, pronto, e isso me condiciona realmente a execução das aulas, o cumprimento do</p>

PEC	Bruno	Eduardo	Daniel
			<p><i>programa e das consequências que isto tem no desenvolvimento pra, pra das crianças e do... e outra situação que trás, que nos trás alguns contratemplos (...) que o corpo docente tem alguma... já alguns problemas de saúde, e então muitas vezes nós estamos a pensar que vamos trabalhar com o colega e ela tá de atestado e temos que trabalhar com outro, (...) mas a principal dificuldade é a falta de tempo pra cumprirmos o programa, não tenhamos dúvidas (...)</i>”.</p>
<p>Como resolve problemas de gestão da aula</p>	<p><i>“ (...) isso é da mesma forma que trabalho no 2º ciclo, os alunos vão ter a determinado espaço, que já está pré definido e ... no início da aula eu explico-lhes o que é que vamos fazer, fazemos um aquecimentozinho sempre, fazemos um sempre, sempre, sempre, depois fazemos a atividade, e depois sentamos um bocadinho outra vez a relaxar (...)</i>”..</p>	<p><i>“ (...) primeiro é o rigor, o rigor, tenho uma metodologia que ajuda, que é a, primeiro ajuda-me a decorar os nomes que eu é passar três semanas já tenho que saber os nomes (...) por isso coloco sempre chego por ordem, pra um, sempre em ordem alfabética, faço a chamada por ordem alfabética, faço uma fila em ordem alfabética, no final da aula ponho sempre em ordem alfabética e cumprimento sempre, isso é uma coisa que faço sempre, cumprimento sempre um a um, antes de saírem, “batem aí”, eles gostam muito disso, não é? (...) e planejar em função do material que há, que é</i></p>	<p><i>“ (...) funcionamos com estações e onde nós temos os alunos, onde nós achamos que eles têm algum indicador negativo, nós nos localizamos mais nesses grupos, e deixamos libertos mais os outros, (...) fazemos grupos heterogêneos de maneira que encontrem, que eles sejam capazes de se encaixarem naquilo que nós pretendemos, pronto, hã... quando estamos a trabalhar com a colega ao lado ela também se coloca a nos ajudar aqueles que têm mais dificuldades na execução dos exercícios, utilizamos sempre como modelo o aluno que faz, que nós achamos que pode servir como modelo, e nós já não temos muita idade pra servirmos de modelo, (...) então nós tentamos hã... criar jogos em que</i></p>

PEC	Bruno	Eduardo	Daniel
		<i>fundamental isso”.</i>	<i>haja uma interligação de todos eles, sem ser jogos pra meninas e jogos pra rapazes, portanto, nós isso não existe, há sempre jogos mistos, em que eles todos jogam (...).”.</i>

Quadro 12: Professores especialistas coadjuvantes.

Quadro resumo:

Cenários distintos da docência da EF no 1º CEB
<p>- Em relação à regularidade e tempo de aula da EF, verificamos que todos realizam o mínimo estipulado nos diplomas de organização e gestão do currículo do 1º CEB, ou seja, uma vez por semana, com duração de 45 minutos.</p> <p>- Sobre as maiores dificuldades encontradas na EF pelos docentes, estas relacionam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PMA: Com a falta de espaço físico específico para o 1º ciclo e à natureza dinâmica do cotidiano do 1º CEB, em que são inúmeros os intervenientes, por isso não é possível muitas vezes cumprir com o estabelecido; ✓ PMI: Com o pouco tempo no currículo; aos constrangimentos para gerir as atitudes disciplinares dos alunos, que mostram-se muito imaturos e ainda assim conseguir desenvolver um clima agradável na aula; ✓ PEC: Com a questão do pouco tempo para cumprir o programa, e às condições de material e espaço, além do comportamento dos alunos. <p>- Sobre como resolvem os problemas de gestão da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PMA: Utilizando o espaço dos outros ciclos sempre que possível, tentando envolver os alunos na resolução de problemas, e conversando com os alunos e os retirando da atividade quando não colaboram, para refletir e retornar logo depois. ✓ PMI: Organização prévia dos materiais da aula, uso das rotinas para perder menos tempo possível da aula, desenvolvimento de muitas atividades em circuitos e estações, diálogo para gerir os conflitos e retirar o aluno que está desestabilizando a aula para retornar depois de alguns minutos. ✓ PEC: Mesmas rotinas que utiliza com o 2º ciclo (espaço pré-definido, explicação das

Cenários distintos da docência da EF no 1º CEB

atividades, aquecimento, atividade principal, atividade de relaxamento). Rigor e organização de filas e grupos por ordem alfabética, planeamento em função do material que possui. Organização das aulas em estações, com grupos heterogêneos e com atenção especial aos alunos que necessitam de mais auxílio, utilização do aluno para exemplificar a atividade e realização de jogos em que todos possam interagir.

Quadro 13: Quadro resumo sobre os cenários distintos da docência da EF no 1º CEB.

5.5 – O agrupamento como referência na EF no 1º ciclo

Para os participantes do estudo evidenciou-se que o agrupamento a que pertencem é tido como uma referência, como um bom exemplo no desenvolvimento da EF no 1º ciclo, em função, principalmente, à baixa valorização da área no 1º CEB em geral.

Daniel (PEC), destacando sua visão de coordenador do 1º CEB, ressalta que o agrupamento valoriza e reconhece a EF como uma área importante e integrante do currículo do aluno deste nível de ensino:

“ (...) Todos os colegas, hã... nós temos essa marca também, hã... de sermos um agrupamento que trabalha a EEFM, e trabalha, não na globalidade, mas 90% e todos têm a noção de que ela é fundamental, pronto, e pra isso ela faz, integra o nosso currículo, ela integra nossas planificações, e temos momentos próprios para potencializar esse evento pra comunidade, pra comunidade saber que ela existe, hã... portanto todo, não há ninguém no agrupamento que, hã... prescindia de saber da importância que ela tem na, no currículo do aluno, limitado, mas já é por outras condicionantes. (...)”. **Daniel – PEC**

No plano anual de atividades verificou-se algumas ações referentes à EEFM, como por exemplo uma formação nesta área para os professores (“*A aula de Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º CEB*”), e o evento “*Dia da Saúde, Atividade Física e Lazer (AEC- AFD do 1.º CEB)*”, que objetiva reunir todos os alunos do 1º ciclo do agrupamento na escola sede para a participação em atividades físicas, que ocorreu pela primeira vez no último ano letivo.

Os professores Cecília (PMI) e Daniel (PEC) ressaltaram esses aspetos como referências da importância que é dada à EF no 1º ciclo no AEA:

“ (...) nos últimos anos temos posto de pé uma atividade global na área da EF ligado com a saúde, e essas situações todas, (...) quando juntamos as crianças todas e então tudo aquilo que foi trabalhado e vivido, quer na turma como a EF, quer como AEC, com os miúdos é posto na prática, é posto no terreno e é aqui feito na escola sede, as crianças vêm de autocarro, eles passam cá a tarde toda connosco a fazer esses jogos que nós, que eles ao longo do ano foram fazendo esses jogos (...)”. **Daniel – PEC**

“ (...) e realmente e refletimos e houve um pedido das minhas colegas já, até nível de ano, foi para que eu desse uma formação, da, sobre a EF no 1º ciclo, hã... e confesso que me inscrevi para obter a certificação para formadora no início do ano, só que ela não chegou este ano, e pra grande ilusão deles não vai ser este ano que vai ser dada a formação, mas este momento de reflexão pode se dizer que, hã... surgiu hã... só nesse aspeto, dizer que sentem necessidade de ter formação até porque gostariam de trabalharem a área com, com seus alunos (...)”. **Cecília - PMI**

Gabriel (PMI) e Fernanda (PMA) também referenciaram a realização do evento “*Dia da Saúde, Atividade Física e Lazer*”, e Fernanda ressalta ainda que a valorização da EF no 1º ciclo neste agrupamento também se dá em função de alguns integrantes (Cecília e Daniel), que compõem o quadro de docentes, que são da área e procuram promovê-la. Destacando também a possibilidade do curso de formação em EEFM para os professores:

“ (...) inclusivamente temos um dia, (...) que todas as escolas aqui do agrupamento se vão juntar aqui em cima na Escola Sede e com atividades ligadas à educação físico motora, isso é uma prova evidente que o agrupamento se empenha e mostra esse por a, pela expressão e educação física motora (...)”. **Gabriel - PMI**

“Em relação ao agrupamento eu acho que até se valoriza ou procura valorizar, se calhar também porque temos elementos que, que são da área da EF, o professor “Daniel” também é, que é o nosso coordenador de departamento, temos a “Cecília” que também é da área da EF e no início do ano até surgiu a possibilidade de fazer uma formação e houve pessoas que sim, só que ela não é formadora e portanto esse processo não foi pra frente, se calhar este ano, eventualmente pra o ano será, nós no ano passado fizemos uma... uma atividade conjunta, que foi, eu acho que muito giro, que foi o dia da atividade física (...) que foi muito giro, foi muito, eu acho que foi muito enriquecedor, os meninos gostaram muito, quem participou, quase todos, eu acho que foram todas as turmas também gostou”. **Fernanda - PMA**

Eduardo (PEC), apesar de considerar a situação da EF no 1º ciclo de forma geral como negativa, acredita que no agrupamento AEA esta situação é diferente, que há valorização da área nos anos iniciais de escolaridade:

“ (...) há um bocadinho avaliei como negativo, mas nesta escola não posso avaliar negativo, porque nessa escola tem, pouco, mas tem, pronto, e também porque dão importância, não sei se, acho que poderiam haver mais algumas horas (...) mas apesar que não posso dizer que não valorizam, porque valorizam, poderiam valorizar mais, não é?, mas valorizam, porque há outras realidades completamente diferentes e que não tem e nem hipótese de ter a EEFM (...)”. **Eduardo - PEC**

5.6 – Professores e as decisões curriculares em EF

Como já referenciado, e utilizando a expressão de Roldão (2000c), o professor como profissional do currículo ocupa a centralidade das decisões curriculares. A esse respeito, Lima (2011, pp. 45–46) crê no potencial decisor do professor quanto sua ação pedagógica e afirma que:

(...) professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc. A sua autoridade profissional e ético-política exige margens de liberdade (...) e encontra-se também muito dependente da capacidade de decidir autonomamente, individual e colectivamente, e de assumir as respectivas responsabilidades.

Em relação à situação da EF no 1º CEB e sua já reconhecida marginalização, corroboramos com Carreiro da Costa (2005a), ao afirmar que é fundamental que se busque uma efetivação de práticas educativas às recomendações de ordem teórica acerca do ensino de qualidade da EF, visto sua importância no desenvolvimento dos alunos nesta fase.

O autor destaca a relevância de estudos acerca das crenças dos professores e do modo como estas influenciam as atitudes dos docentes frente às reformas, pois, segundo especialistas de inovação e mudança curricular, as mudanças em educação dependem sempre do modo como os professores pensam e atuam, uma vez que são estes os responsáveis pelo que ocorre na sala de aula. Segundo Carreiro da Costa (2005a), o currículo é apenas um orientador para a ação, e os professores, todavia, planificam o seu ensino com uma grande margem de liberdade. Assim, o currículo, como texto, é interpretado e adaptado por cada docente, em seu contexto, e raramente é aplicado ou simplesmente reproduzido, na prática.

Desse modo, Carreiro da Costa (2005a) destaca o papel essencial do professor em contextualizar as políticas e as práticas no trabalho efetivo escolar, pelo facto que este é o grande responsável pela tomada de decisões sobre conteúdos e planificações. Apesar das forças externas, de decisões políticas e governamentais, os valores, significados e a conceção que o professor possui acerca da EF influencia diretamente a maneira como interpreta e desenvolve o currículo escolar.

Para caracterizar os processos de decisão curricular em EF por parte dos professores implicados em diferentes modelos de docência no 1º CEB, compreendemos que estes sofrem inúmeras influências. De acordo com a análise de conteúdo das entrevistas, consideramos que estas influências advêm de como cada docente valoriza e compreende a importância da EF; dos materiais, espaços e equipamentos que tem à sua disponibilidade; da compreensão acerca das finalidades e dimensões da avaliação; de sua formação inicial e continuada; da percepção de competência e vínculo com a EF e com a AFD; de como e se atuam colaborativamente no contexto de trabalho em que estão

inseridos, assim como da percepção sobre as possíveis soluções para a sustentabilidade da EF no 1º CEB.

5.6.1 – Estatuto e valorização da EF no 1º ciclo

Ao longo das entrevistas evidenciou-se que os professores percebem e lamentam o baixo estatuto da área de EF no 1º ciclo. A baixa carga horária destinada no currículo foi um dos constrangimentos mais salientados, em que são supervalorizadas as áreas ditas estruturantes (matemática, português e estudo do meio) e marginalizadas todas as áreas integrantes do grupo das expressões.

Daniel (PEC) lamenta a situação que se encontra a EF no 1º CEB, com a diminuição do tempo no currículo e com a substituição da área pelas AECs:

“ (...) lamento que cada vez nos tirem mais tempo, pronto, ela é fundamental, assim como é fundamental que os professores tenham conhecimento e capacidades pra o desenvolvimento, (...) mal, é mal, muito mal, é muito mal em todos os sentidos, primeiro porque inclusivamente os currículos das outras áreas são aumentados, inclusivamente até com conteúdos em que os miúdos não têm o desenvolvimento psíquico, nem a sua capacidade da abstração e de compreensão (...) portanto e estas diminuições e estrangulamento da EF traz consequências a curto e médio prazo que não, que só não são tão visíveis ainda porque existem professores que continuam a fazer, os professores a continuar a perceber que ela é importante pra o desenvolvimento global da criança, mas não podemos também por a cabeça na do..., e dizer que não há casos em que se, os colegas pura e simplesmente já estão a ser substituídos por, pelo professor do 2º ciclo ou pelas AECs, isso tá, isso acontece, e isso é mal, pronto, mal (...) todos nossos professores que estão no terreno na sua formação base tiveram aulas de EF, e sabem de sua importância e é por isso eu acho que alguém tem que acordar esses decisores para re..., pra inverter isso e não vermos uma substituição que está a acontecer das AECs de tomarem o espaço da EEFM e ela quase desaparecer do currículo, pronto, é o que está acontecer (...) ”. Daniel – PEC

Corroborando com esta preocupação, é interessante citar a reflexão de Neves (2010), ao afirmar que as AEC não podem ocorrer no formato de “invasões curriculares”, justamente por identificar que em muitas escolas a EF no 1º CEB foi delegada aos professores da AFD das AEC. Neves salienta que esta é uma atividade extracurricular, e referenciando o próprio ME (2008) no seu ponto 22, explicita que “As actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária” (Neves, 2010, p. 130).

Além disso, a preocupação com os exames de aferição traz ao mesmo tempo uma sensação de pressão e impotência aos PTT. Estes deparam-se com programas muito extensos, mas que em função da incoerência entre o que se pede e o tempo que se tem

disponível, não conseguem cumprir o que está estabelecido. Alice (PMA) afirma que em certos períodos a EF, juntamente com as outras áreas das expressões, são simplesmente excluídas de sua prática curricular, para focar exclusivamente na matemática, português e estudo do meio.

“ (...) uma área que acaba por ser um bocadinho negligenciada, não é?, em função das outras três que nós temos que, de certa forma, tentar levar, pelo menos tentar cumprir, hã... os conteúdos que vem pra aquele ano de escolaridade, pronto, e às vezes acabamos por hã... deixar um bocadinho de lado (...) quando estou mais aflita em altura por exemplo de fichas de avaliação a parte das expressões estão, nessa semana, a semana que antecede as fichas de avaliação, está hã... está posta de lado, não há expressões nessa semana (RISOS) nenhuma, porque é só mesmo ali revisões a nível de matemática, estudo do meio, português, pra pessoa estar focada mesmo só naquilo e coitados, é mesmo, é um massacre que nós temos ali, que eles tão ali a levar, mas tem que ser porque o grau de exigência que tem para connosco professores e para com eles alunos é demasiado elevado e nós vimos obrigados a por de lado outras coisas, quer dizer, porque não dá, não conseguimos, e aí assim eu sinto-me impotente, querer fazer tudo, mas ver que o tempo não chega pra fazer tudo e ter que optar, e às vezes as opções podem não ser as mais corretas, e por muita, e a maior parte das vezes as opções vão, não são, hã... fazem com que eu não cumpra o meu horário e o que está estabelecido no horário, mas eu isso admito, não consigo”. **Alice - PMA**

A exigência e a preocupação com o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, com a posição nos rankings também afeta a valorização da EF. Daniel (PEC) salienta que, como não há ranking para a EF, as áreas avaliadas são as mais valorizadas. Alice (PMA) destaca que apesar da existência dos quadros de excelência, em que os alunos têm de apresentar conceito “muito bom” em todas as áreas, a visibilidade maior é dada às áreas do português e da matemática:

“ (...) mas as escolas apostam muito nos rankings né?, e não há ranking para a EF, só há ranking para os atletas de alta competição, mas pra a EF não há ranking, há ranking para os melhores na matemática, há ranking para os melhores no português, há ranking, global, e não estamos a falar do aluno, estamos a falar escola, escola, escola, né, não quer um ranking para o melhor da EF (...)”. **Daniel – PEC**

“ (...) temos a parte dos quadros de excelência em que os alunos tem que ter muito bom em todas as áreas, e se ela é uma aluna muito boa em todas as áreas e depois não é muito boa na área de expressão físico motora ela não pode ir pro quadro de excelência e isso mexe com a parte psicológica dela, portanto isso, e eu, lá está, e por isso que eu acho, e é assim, ah, pronto, a matemática eles têm exame nacional, agora já não têm, português têm exame nacional, vamos focar nessas áreas porque é isso mesmo, por quê?, porque depois aparece a pauta lá fora, com os resultados finais e isso é importante saber, se aquele professor conseguiu trabalhar bem a matemática e o português com os alunos porque depois as notas estão lá refletidas (...)”. **Alice - PMA**

Bruno (PEC) também destaca a desvalorização da EF no 1º CEB e a supervalorização da matemática e do português, e ainda retrata a questão da formação do professor do 1º ciclo na área de EF e a cobrança em relação aos programas das áreas ditas estruturantes:

“ (...) Hoje, não sei se os professores do 1º ciclo têm também formação no curso deles pra dar EF, esse é o primeiro ponto, não sei se têm, e mesmo que o tenham, depois também não sei se eles têm tempo para darem, com os programas que têm que cumprir, e que depois são chamados à pedra se não os cumprirem, do português, da matemática, tudo isso, nestes últimos anos, que aí com o ministro que tivemos aí, acho tudo que foi expressões andou pra baixo, porque achou-se que o português e a matemática que eram muito importantes, e eu acho que é importante, mas todo o resto foi um bocado desvalorizado (...)”. **Bruno – PEC**

Daniel (PEC), que além de salientar as quatro situações existentes quanto à realização da EF no 1º CEB no agrupamento (a que o PTT dá, a que PTT repassa a responsabilidade para o professor da AEC, a que o professor de EF de outro ciclo dá, e a de coadjuvação), ainda afirma que a EF é realizada no tempo que sobra do currículo do aluno:

“ (...) Mas se disser assim: “mas isso é correto?” Não cabe a mim decidir, se fosse eu a governar se calhar não seria assim, mas não sou eu que governo sou só executante... dou minha opinião nas áreas onde estou, no pedagógico, nessa situação toda, mas pronto, é a realidade que nos temos, hã... dos 35 minutos que nos sobra no currículo do aluno (...)”. **Daniel – PEC**

Apesar dos professores terem referido que a EF no 1º ciclo neste agrupamento tem uma certa valorização, quer dos pais, quer dos professores, um facto relatado pela professora Cecília (PMI) demonstrou o desconhecimento acerca do desenvolvimento desta área no currículo do 1º ciclo por uma encarregada de educação. A professora descreveu que foi questionada se não estava no local errado por estar usando fato de treino para ir à escola. Quando conseguiu explicar o facto à encarregada de educação, esta afirmou não saber que a responsabilidade da EF era do professor de sala, apesar de já ter o filho na escola há 4 anos:

“ (...) eu tive uma mãe que era, uma encarregada de educação de uma aluna, (...) a senhora viu-me e disse-me assim: “olha, desculpe”, eu vi a encarregada a passar e achei que ia dizer-me alguma coisa, (...) e a observação dela foi: “olha, desculpe, não está confundida?, aqui não é o ginásio, aqui é uma escola, vai de fato de treino!?” e não me deu a oportunidade de lhe dar resposta e avançou com o carro! Eu fiquei muito incomodada nesse dia (RISOS), muito incomodada, (...). Então num dia na festa escolar, nunca mais vi a senhora e nesse dia de festa vi a senhora, (...) e tive a oportunidade de explicar que realmente eu vinha de fato de treino naquele dia, vinha equipada porque ia ministrar uma aula de EEFM aos meus alunos, tal como faço todas as semanas e que a senhora não tinha conhecimento e ela pediu-me imensas desculpas e disse: “mas é a

*professora que dá? A professora do 1º ciclo que tem que a dar?” E eu: “sim, eu que sou a professora, eu sou a responsável pela essa área no meu currículo”, pronto (RISOS) foi uma história”. **Cecília – PMI***

Apesar dos professores terem referido a pequena carga horária alocada para a EF no currículo do 1º ciclo, ressaltaram que o desenvolvimento da mesma por muitos colegas do AEA não obedece nem ao mínimo estabelecido pelas determinações legais, ou seja, muitos não desenvolvem nem os 45 minutos semanais:

*“ (...) eu falo em relação aos colegas do 1º ciclo, no agrupamento, portanto, o 2º e 3º, pronto, faz parte, é o dia-a-dia, não é?, é, nós, nós não e como nós temos colegas, hã... que nunca tiveram que dar EF, hã... também não é agora que vão fazer, portanto, hã... (...) mas há professores que também não se esforçam para isso, não é?, porque, hã, “ah, eu tenho que dar matemática e português, estudo do meio e tenho que apresentar bons resultados no final do ano, porque é isso que o senhor diretor quer, quer sucesso, não é?, portanto, não é a expressão físico motora que me vai trazer sucesso, na matemática, nem no português, nem no estudo do meio”, podem estar enganados! (...) aliás, a maior parte dos professores não faz a EF, no 1º ciclo não faz a EF com os alunos, não faz, não vale a pena dizer, pronto, não faz, hã.... seja alguns por questões de espaço e de material, pronto, outros não fazem porque... nunca fizeram, também não é agora que vão fazer”. **Alice – PMA***

*“ (...) a nossa aula de atividade física, quem faz, resume-se muito assim a, por exemplo a correr, alguma corrida, hã... jogos hã... de grupos, jogos a pares, de virar a volta, se calhar, deslocamentos e equilíbrios, um pouco a tirar ao cesto, por exemplo, vão se juntar a pares, o jogo, hã... (...) jogos, se calhar é mais até em termos de jogos do que, e depois lá está, se calhar aqueles momentos hã... o aquecimento, o desenvolvimento e a parte mais calma, nós se calhar não fazemos isto no dia-a-dia, no dia-a-dia pronto, na prática das aulas, pronto é um pouco isso eu acho (...) portanto a aula planificada como deve ser, eu sou sincera, acho que deve haver muito poucos professores a fazer (...)”. **Fernanda – PMA***

Eduardo (PEC) salienta que a situação da EF no 1º ciclo de forma geral é negativa, e justifica que a sua realização deveria ser obrigatória, e não apenas a sua presença no currículo formal. Bruno (PEC) complementa ressaltando que apesar da obrigatoriedade da EF no currículo do 1º ciclo há muito tempo, é reconhecido de forma geral que esta não é desenvolvida na prática, de forma regular e sistemática:

*“ (...) Negativa, negativa, é, eu acho que devia ser obrigatória eles terem, isso assim, se não há, sei que isto, o que manda aqui é a questão sempre financeira não é?, porque se não estavam mais pessoas e havia forma de..., mas se hã... não fosse o professor de EF a dar, deveria ser o professor titular, mas a dar, e a dar, e eles a virem equipados, e acontecer, e a tentar, mas isso é raro de acontecer, isso eu acho que é negativo, da realidade que conheço não é? (...)”. **Eduardo – PEC***

“Eu sempre ouvi dizer que a EF já faz parte do programa de EF desde que eu era aluno, mas isso era só no papel porque na realidade nunca ninguém dava EF, desta forma, né, não é dar EF um dia de vez em quando jogar a bola, não, isto não é, desta forma, sempre,

sempre, todas, todas as semanas, eu acho que já faz parte dos programas já no tempo da minha mãe, minha mãe foi professora primária, tá reformada já há 10 anos ou 15, e já no tempo dela aquilo era obrigatório o dar, só que ninguém dá (...). **Bruno – PEC**

Fernanda (PMA) também evidencia o baixo estatuto da EF no 1º CEB ao mencionar os fatores que corroboram para uma irregularidade de sua realização. Para além da formação insuficiente, a professora ainda retrata sobre a idade avançada dos docentes, que também acaba por tornar-se um obstáculo para a assunção da área regularmente no currículo:

“(...) o não privilegiar a área da expressão físico motora, não é?, se o professor não privilegia, acha que é uma perda de tempo, então se calhar não se vai por aí há... outro aspeto que acho que pode condicionar é o professor não se sentir à vontade, não ter tido se calhar alguma formação ou o facto também de nós termos alguns colegas já com uma, em alguma idade, uma certa idade, em que saltar, o correr ou por os meninos a fazer isto torna-se mais complicado, eu penso que são alguns dos aspetos que se podem mencionar (...)” **Fernanda – PMA**

Fernanda ainda relata que o avanço da idade de professores do 1º CEB influencia inclusive na abordagem do programa, e descreve que esse obstáculo é sentido por ela, que acaba limitando sua prática em termos físicos:

“(...) não sou propriamente ainda muito velha, mas também já não sou nova, não é? E lembrava-me disso em termos físicos há determinadas limitações também que o próprio professor vai tendo, e isso também não é só o professor do 1º ciclo, mesmo os outros professores não é?, e que há... pronto, e que nos também impede de certa forma, nos limita a realização de determinados exercícios e eu reconheço isso, há determinadas coisas, e nomeadamente a ginástica, pronto, é saltar, é fazer, passar ao lado, pra frente, pra trás ou, e isso tudo bem, mas tudo que é rolamentos ou há... cambalhotas eu não faço, eu não faço e depois exigir, pedir pra que meus os alunos façam, assim, normalmente o professor deve demonstrar ou pedir um menino para, para o fazer, há... como se calhar também eu nunca fiz com os outros para eles poderem dar o exemplo não é?, se calhar, há... não faço (...)” **Fernanda – PMA**

A questão do envelhecimento do quadro docente é um aspeto que pode demonstrar-se como obstáculo para a valorização da EF no currículo do 1º CEB. Podemos mencionar que, apesar do número muito reduzido de participantes de nosso estudo, a faixa etária dos professores variou de 42 a 53 anos, apresentando uma média de 46,5 anos. Evidenciando, assim, um grupo docente que já apresenta idades mais avançadas. Daniel (PEC), também refere a questão do envelhecimento da população docente, de maneira geral, ao ressaltar as deficiências de formação dos professores e a falta de motivação para buscarem mais conhecimentos na área:

“ (...) e depois como também temos um grupo de docentes de pessoal do 1º ciclo já com alguma idade, né, a formação base ainda não é a ideal, se lá um dia existe, talvez não existe, a formação ideal, mas pronto, poderia ser mais alargada, mas depois de 25, 26, 27 anos, também não tão com aquela abertura para fazer, para melhorar seus conhecimentos, e isso, hã... tem algumas consequências (...)”. **Daniel – PEC**

As políticas educativas também se apresentaram como “inimigas” da EF, principalmente para o 1º CEB. Fernanda (PMA) e Bruno (PEC) salientam que as últimas medidas colaboraram para uma maior desvalorização da EF, referindo que percebem estar caminhando para o lado contrário:

“ (...) eu julgava que o caminho era em sentido contrário, que eu notava isso, no... durante anos eu fui sentindo que cada vez a EF, as pessoas achavam, mesmo a opinião pública achava que a EF era importante, não era só saber português e matemática, não. Nestes últimos anos, pra ser sincero, eu acho que foi, andamos um bocadinho pra trás (...)”. **Bruno – PEC**

“ (...) eu acho que nós estamos um bocado ao contrário, esta a minha, é a minha perspetiva, se calhar as expressões deveriam ser valorizadas mais no 1º ciclo, o português e a matemática vêm um bocadinho nesta sequência posteriormente, esta é a minha ótica, mas eu, quem sou eu (...)”. **Fernanda – PMA**

Corroboramos com Azevedo, Cabral, Alves, & Melo (2014), que afirmam que a valorização dos exames fez com que se generalizasse uma conceção de que o ensino apenas deve ser focado para as áreas avaliadas, gerando um empobrecimento e estreitamento do currículo real, gerando um efeito de perda da relevância das áreas do estudo do meio e expressões no desenvolvimento curricular.

Segundo Sousa (2003, p. 175), a avaliação tem ocupado lugar central nas políticas educacionais como estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. E assim como afirma Afonso (1999), o Estado reforçou seu poder de regulação e retomou o controlo central, através do currículo escolar, na qual a avaliação tem “sido acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e académicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (que teriam implicado outras formas de avaliação)” (p. 148).

Nesse sentido, a avaliação estandardizada, que supervaloriza o desenvolvimento de algumas áreas do currículo, corroboram com uma educação fragmentada, limitam o sucesso escolar às aprendizagens tradicionais associadas à ideia de instrução (Perrenoud, 2003). O mesmo autor ainda declara, ao tratar sobre a avaliação e sucesso escolar que:

Em vez de fazer malabarismos com os indicadores e de salvar as aparências, os sistemas educacionais fariam melhor se esclarecessem seus objetivos de formação e se colocassem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso. O currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria se encarregar de discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação das escolas (Perrenoud, 2003, p. 26).

Essa cultura da avaliação parece ter sido incorporada no cotidiano do agrupamento, e pode ser percebida, por exemplo, através do relato de Alice (PMA). A docente descreveu sentir-se criticada pelos colegas quando realiza atividades diferenciadas e de EF fora da sala de aula. Para ela é importante tentar diferentes estratégias para atingir os objetivos, mas lamenta ser julgada por não estar “trabalhando” como deveria:

“ (...) eu se me virem lá fora durante o dia (...) a jogar o jogo do lenço com os meus alunos, eu vou ser criticada e isto que custam-me imenso, não é?, porque “olha, aquela ao invés de trabalhar está a jogar com seus alunos”, não, eu estou fazendo um exercício com meus alunos, só que isto não é visto assim, pronto, e isto também preocupa-me muito e eu também me preocupo muito com aquilo que os outros pensam e dizem, porque infelizmente, às vezes não é só o magoar, é que depois as coisas vão ter ao conselho executivo ou vão ter ao meu coordenador se calhar de uma maneira que não é essa, não é? (...) Portanto, as estratégias eu tenho que as encontrar, (...) eu não sei se vai resultar ou não, mas tenho que tentar, portanto eu gostava que as pessoas não criticassem nem julgassem por nós tentarmos arranjar soluções pra umas situações que não estamos a conseguir que tenham sucesso indo buscar as outras áreas, porque eles não percebem isto, e isto tem me deixado triste, às vezes nós temos que estar a olhar pros lados e dizer “ah, o que que este vai dizer, que que este vai pensar”, quer dizer, não é agradável!” **Alice – PMA**

Esta situação corrobora com o que afirma Almeida et al. (2014, p. 175) acerca do direcionamento das políticas públicas e o espaço da EF no currículo escolar:

O Estado não tem se preocupado em identificar as práticas pedagógicas na realidade escolar e as defasagens por ela geradas para o direcionamento de suas políticas públicas, utilizando-se de discursos outros para mascarar interesses econômicos, sociais e culturais. Tal prática reverbera na perpetuação do papel outsider assumido pela educação física enquanto componente curricular, não efetivando os deslocamentos propostos por autores e órgãos internacionais, os quais conferem à educação física um papel central no desenvolvimento dos educandos.

Outro exemplo do menor estatuto da EF no 1º CEB é que não há uma interação dos professores de EF (coadjuvantes e PTT) para o planeamento, apesar dos professores do 1º ciclo participarem de reuniões regulares de grupo de ano. Os professores de EF não planeiam em grupo para a área de EF, como ocorre com os PTT, pois como dão aulas para o 1º ciclo este trabalho poderia ser rentabilizado e potencializado com troca de experiências e informações, para planeamento, avaliações e outros temas. No fundo, isto

corroborar com que afirmou o professor Daniel (PEC), que atua como coordenador de departamento, ao ressaltar que não há uma supervisão para a EF como há para as outras áreas no 1º ciclo.

“ (...) nós não fazemos uma supervisão a 100% na área da EF, e elas, e pelo tempo que temos cada vez canaliza-se mais para o português, pra matemática e pra o estudo do meio, tá a ver? (...) Não há esta situação e isso era fundamental, é fundamental (...)”. **Daniel – PEC**

“ (...) a aula é ele que planifica, portanto não tenho conhecimento prévio daquilo que ele vai fazer, e portanto não, mas eu estou na escola e estou, normalmente ele está no polivalente ou vem pro exterior e eu vejo que que ele faz, não vejo todos os dias, porque às vezes, lá está, eu vou pra sala da minha colega e não estou a ver o que ele está a fazer com meus alunos, pronto, depois conversamos um bocadinho (...)”. **Fernanda – PMA**

Mais do que assumir discursos de apoio à EF e reconhecer seus benefícios no currículo escolar, é necessário implementar iniciativas que promovam efetivamente a área desde os primeiros anos de escolaridade. Antes disso, no entanto, é necessário compreender as finalidades educativas da EF, aprofundar os conhecimentos na área, e assumi-la para além de atividades de catarse e de recreação. Percebe-se que há variados termos que os docentes de nosso estudo utilizam para se referirem à EF – *expressão físico motora, atividade física, exercícios lúdicos, jogos, desporto* – que acabam por ofuscar um discernimento maior sobre a área e por aumentar mais a sua inconsistência no currículo do 1º CEB. É necessário pensar, projetar e assumir mudanças reais na EF no 1º CEB.

Podemos citar o exemplo ocorrido na Escócia, em que verificou-se a necessidade de alterações no currículo do ensino primário relativos à EF (Jess & McEvelly, 2015). Destaca-se que a EF foi retirada da área das expressões e passou a compor a área de saúde e bem-estar, tornando-se uma disciplina única e com horário específico. Além disso, também foram dadas as seguintes orientações: realização da EF de no mínimo duas horas por semana; investimento para qualificar o currículo; inclusão de um professor especialista em EF para apoiar o desenvolvimento da área em cada escola primária. De acordo com Jess & McEvelly (2015), também foram proporcionadas oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para abordar os problemas acerca dos níveis de confiança, habilidades e conhecimentos dos professores generalistas, através de parcerias com as Universidades de Edimburgo e Glasgow. As instituições desenvolveram e forneceram cursos de pós-graduação em EF, com programas criados especificamente em resposta às

novas recomendações, com o intuito de habilitar professores primários generalistas para desenvolver uma especialização na área (Jess & McEvilly, 2015).

No entanto, estas mudanças não ocorreram de forma rápida e com total aceitação por parte dos professores. Embora tenham recebido avaliações muito positivas, as ações iniciais na prática fizeram com que os docentes as percebessem como uma ação tradicional “top-down”, pois era esperado deles a implementação das novas ideias, mas sem um apoio contínuo. Desse modo, percebeu-se que ações de desenvolvimento profissional de curto prazo, e distantes do terreno eram insuficientes para impactar a prática da EF primária (Jess & McEvilly, 2015).

Assim, a implementação dos cursos de pós-graduação voltados para as necessidades e como desenvolvimento profissional dos docentes do ensino primário na Escócia tem trazido mudanças significativas. Alguns resultados iniciais mostraram que a grande maioria dos professores relataram aumentos significativos na confiança e no conhecimento para abordar o ensino da EF, que ainda serão melhores investigados (Jess & McEvilly, 2015). No entanto, os autores ressaltam a importância de uma formação contínua colaborativa, mais próxima da realidade escolar que busque a participação e a reflexão do docente, pois assim é possível sustentar a mudança através do conhecimento e habilidade para o desenvolvimento de redes locais e de comunidades de aprendizagem.

5.6.1.1 – A EF é muito importante, mas...

Apesar do reconhecimento da importância da EF evidenciou-se que na prática curricular do 1º ciclo seu estatuto é muito baixo. Todos os professores mencionaram e justificaram a importância da EF para o desenvolvimento dos alunos, porém no decorrer da entrevista várias explicações foram dadas para tentar defender o porquê da área ser tão pouco valorizada em sua prática, no desenvolvimento curricular.

Facto evidenciado claramente numa locução da professora Alice, ao justificar o pouco tempo para a EF, e ao dar mais importância para as áreas “curriculares e mais importantes”:

“ (...) eu não faço mais porque, eu sou sincera, o tempo não permite, o tempo que nós temos por semana pra dar cada uma das expressões é muito pouco e acabamos às vezes por descurar estas áreas em prol das outras, as curriculares, as três mais importantes, porque são aquelas que infelizmente eles vão ser avaliados com exame, ou seja nacional, ou seja um exame aqui a nível de agrupamento, e não é?, e nós sabemos infelizmente que o que conta é a taxa de sucesso nessas áreas, e as pessoas, pronto, às vezes ficam só por aí mesmo (...).” **Alice – PMA**

Entre as justificativas ressaltadas encontram-se os inúmeros intervenientes no cotidiano, como por exemplo as interferências do (a) professor (a) de apoio, do (a) psicólogo (a) e do (a) terapeuta da fala, em que o horário deve adequar-se aos intervenientes e não o contrário. Portanto, sobra pouco tempo para as atividades que “realmente necessitam ser desenvolvidas”, e que são cobradas:

“ (...) e depois há outra coisa que é assim um bocadinho complicada que é, que temos muitos alunos com, além dos que têm necessidades educativas especiais, são, temos os apoios, depois temos o acompanhamento psicológico para muitos alunos e, os horários são assim um bocadinho, hã... agora um, depois outro, hoje é outro, e depois torna-se um pouco complicado gerir tudo isso, que é verdade, e depois mais uma aula da expressão físico motora às vezes, eu reconheço que se calhar é das áreas que é menos privilegiada, porque por exemplo, fazer um texto e fazer um desenho e mostrar o texto é mais fácil não é?, os meninos acabam por estar ali dentro da sala, mas a prática de expressão físico motora temos que ir pra outro espaço, em princípio não é?, porque as mesas estão e não há espaço pra fazer isto e se calhar acaba por ser a área que menos trabalhamos”.

Fernanda – PMA

Diretamente ligada à justificativa anterior está a preocupação dos professores com o desempenho dos alunos nas avaliações, portanto não se pode “perder tempo” com outros temas e atividades não relacionados com o português e a matemática. Além disso, a AEC é citada como “substituta” da EF, e como os alunos (muitos, mas não todos) participam da AEC é mais proveitoso utilizar o tempo curricular “com o que realmente é importante”, deixando para as atividades extracurriculares o desenvolvimento da EF. Além disso, a justificativa de que devem seguir o que está estipulado pelo Ministério da Educação, quanto à carga horária, é outro importante aspeto.

“ (...) os professores estão muito agarrados perante aquilo que é exigido, perante o programa, os professores estão muito agarrados às três áreas curriculares, português, matemática, estudo do meio, e ... podem gostar muito da EF, podem gostar muito da cidadania, porque querer dar a expressão, a expressão plástica, a expressão musical e tudo mais, mas não dão com aquela, com o tempo preciso e nos momentos certos, hã... como dão nas outras áreas, penso eu que isso será a opinião geral daquilo que eu tenho conhecimento é essa (...)”. **Gabriel – PMI**

“ (...) não substitui, mas no fundo se calhar hã... muitas das, muitos colegas e muitas das vezes porque os meninos têm atividade, atividade física e com os professores da AEC à segunda e à quarta, há grupos que tem 3 vezes por semana ainda mais com o professor, se calhar às vezes facilita ou, quer dizer, o professor até evita fazer porque os meninos já têm a atividade física, às vezes acontece isso (...)”. **Fernanda – PMA**

A aula de EF demanda uma dinâmica diferenciada. Requer a deslocação do espaço habitual, a sala de aula, assim como uma movimentação diferenciada e até uma vestimenta

específica para a sua docência. A existência de um espaço adequado (ou a falta de um espaço ideal) não favorece a prática da aula de EF, somado a isso também há aqueles aspectos pouco motivantes para a lecionação da área, que são os comportamentos “desajustados” dos alunos, em que neste espaço e momento extravasa-se mais facilmente o limite daquilo que os professores consideram um “bom comportamento”.

“Mas é que temos outro problema (...) porque o espaço físico pra trabalharmos as atividades da expressão físico motora é no recreio dos alunos e as salas que estão cá por baixo, quem estiver a dar aulas, perde a turma, porque a turma começa a ver o que é que o professor e os outros alunos estão cá fora a fazer, portanto, é muito complicado, portanto, eu quando faço eu nunca venho pro recreio, ou vou à sala dos alunos que é um espaço muito limitado que nós temos, ou dou uma escapadinha até o 2º ciclo, quando vejo que o campo exterior, aquele campo de futebol que eles têm, que tem e depois tem uma pista de corridas à volta, eu vou pra aí com eles, porque aqui não dá, não dá, nem o chão, o próprio chão penso que não é o indicado pra eles fazerem a prática (RISOS) da expressão físico motora, (...) se for uma turma com a qual seja difícil trabalhar nas outras áreas, portanto a EF acaba por ser uma área que acaba por sem um problema, né, porque depois a indisciplina, quando é difícil manter a disciplina nas aulas normais de matemática, na EF é, aquilo excede os limites todos, porque eles abusam, não é?, desde o falar, ao movimentarem-se a todos os lados sem permissão, portanto eles esquecem-se um bocado das regras nas aulas de EF (...). Portanto, e nós temos que respeitar, e acabamos por fazer o que: ninguém vai pra lá, pronto, ninguém vai, depois o que os outros fazem já não sei (...) mas eu penso que há muitos não vão por esses motivos também, não há condições para se trabalhar com eles, depois as turmas que têm casos muito complicados de alunos com comportamentos graves, hã... o professor evita sair da sala de aula com eles porque é um risco (...).” **Alice – PMA**

Além de tudo que já foi mencionado, muitos professores têm uma lacuna em sua formação inicial na área, e este aspecto é outra grande justificativa evidenciada em suas opções curriculares. Esse fator coloca-se como um importante impeditivo, por envolver atividades com o corpo humano que leva a um certo risco à integridade física dos alunos. Já que muitos professores afirmam não ter recebido uma formação específica, estes receiam pela segurança física de seus alunos e de não saber como agir em situações de risco e possíveis lesões. Esta visão é ressaltada pelo professor de EF Bruno (PEC), quando afirmou que talvez estes professores que auxilia na lecionação da EF não iriam a desenvolver por receios quanto à falta de formação e possíveis lesões, como também pelo aspecto mais “agitado” de uma aula de EF:

“ (...) os professores têm algum receio, e é legítimo ter e depois, quando muitas vezes, não dominam tão bem determinada área vão por a fazer, e então se se magoam?, por isso, nós quando não dominamos e, e, e deve ser um bocado por aí, porque depois mete um bocado de confusão dentro da aula, “ihhh, tudo aos saltos, e tudo a correr, olha pra aquilo!!”, pronto, quer dizer, e nós achamos que aquilo está perfeitamente, tá ali perfeitinho, (RISOS) tá tudo, tá tudo bem e, se calhar, é um bocado por aí (...).” **Bruno – PEC**

Todas estas situações corroboram com os resultados apresentados por Figueiredo (1996), numa investigação que contou com a participação de 669 professores do 1º CEB de 13 concelhos da área educativa de Viseu. Apesar de 99% dos professores considerarem a EF muito importante para o desenvolvimento global da criança, o número decaiu (80%) em relação à consideração da obrigatoriedade da área no 1º ciclo. Na valorização real dada à EF, 58,89% dos docentes afirmaram que sempre abordavam a EF nos últimos anos, e quase 62% afirmaram desenvolver a EF semanalmente. No entanto, Figueiredo (1996) considerou este dado contraditório, pois apenas 17% dos alunos que tinham terminado o 1º ciclo afirmaram ter tido EF de maneira sistemática. Os alunos participantes deste estudo somaram 3122 estudantes do 5º ano, o que representou 76,8% do total de alunos da área educativa de Viseu.

Desse modo, refletimos sobre o que é realmente relevante no desenvolvimento curricular do 1º CEB, pois apesar de todos os professores titulares de turma, assim como o coordenador que atua como professor coadjuvante, ressaltarem a importância da EF no 1º ciclo, pouco se evidencia na prática, no cotidiano escolar. Justifica-se a importância da EF, no entanto, esta não é percebida em ações concretas. Desse modo, lançamos alguns questionamentos: se percebemos a baixa valorização dada à EF até por estes professores, que aceitaram participar de um estudo que discute a EF no 1º CEB, e que demonstram vínculo com a área, o que podemos esperar dos outros docentes? Docentes que tiveram experiências negativas em EF enquanto alunos? Professores, que para além das dificuldades do cotidiano escolar, possuem carências na formação e por isso, também, não possuem qualquer percepção de competência para a lecionação da EF?

Cecília (PMI), apesar de demonstrar não querer expor os colegas quanto à valorização da EF, destaca esta visão ao elucidar que talvez os outros professores não possuem a mesma consideração que ela possui com a EF. Alice (PMA) também se refere às colegas quando aborda o facto das experiências negativas influenciarem na maneira que o professor aborda a EF atualmente:

“ (...) quanto isso só posso dizer que às tantas não, não hã...podem não ter, não dar a mesma valorização que eu dou, pronto, eu sei que realmente eu valorizo esta área, e faço questão de ser uma área que eu trabalho na minha turma (...)”. **Cecília – PMI**

“ (...) se a experiência for má, hã... por exemplo, se eu tivesse uma experiência que foi má eu enquanto aluna, eu não ía, eu agora enquanto professora, e eu lamento dizer isto pelas minhas colegas, eu não iria ser hã..., ou não iria preocupar-me dar, se calhar, as aulas de

EF aos meus alunos, pronto, visto que foi uma coisa que eu não gostaria de fazer, não é?, pronto, passa um bocadinho por aí (...)". **Alice - PMA**

Muitos obstáculos são referidos pelos professores, e assim como em nosso estudo, a investigação de Morgan & Hansen (2008) apresentam interessantes resultados acerca da realidade australiana. O objetivo desta investigação foi determinar as maiores barreiras que os professores do ensino primário percebiam na sua capacidade de desenvolver programas bem-sucedidos de EF e examinar o impacto dessas barreiras quanto à qualidade dos programas desenvolvidos.

Entre os resultados, evidenciou-se que os principais obstáculos se relacionavam a fatores institucionais e ao professor. Dentre os nove principais fatores agrupados, cinco referem-se a barreiras institucionais, destacando a falta de tempo pela pressão de currículos extensos, a falta de assistência departamental e de desenvolvimento profissional, a falta de investimento na área, instalações e equipamentos inadequados, assim como o grande número de alunos nas turmas. Dentre as barreiras relacionadas ao professor evidencia-se a qualificação deficiente, os baixos níveis de confiança no ensino, as experiências pessoais negativas em EF, e os baixos níveis de interesse pessoal/entusiasmo em EF.

Este trabalho de Morgan & Hansen (2008) revelou que a pressão dos extensos currículos para ensinar uma série de assuntos, visando os resultados de desempenho mensuráveis, são importantes impeditivos para incorporar a EF de forma regular e suficiente no planejamento semanal, segundo os professores do ensino primário. Muitos professores argumentaram que a EF é a primeira a sofrer, já que também não está devidamente calendarizada. Outra importante barreira mencionada foi a falta de financiamento para apoiar os programas de EF, com os equipamentos necessários, além de não oportunizar o desenvolvimento profissional dos professores na área de EF, que foi entendida como um obstáculo chave para o melhorar o conhecimento e, conseqüentemente, a confiança no ensino de EF.

Em relação aos professores, Morgan & Hansen (2008) também revelaram que as experiências e qualificações deficientes em EF apresentam-se como importantes barreiras, inibindo a confiança no ensino da área, e em especial em alguns conteúdos específicos, como por exemplo a ginástica. Além disso, soma-se a falta de confiança em sua própria capacidade física e habilidades motoras necessárias para o ensino, que também influenciam na crença de que não serão capazes de oferecer atividades interessantes para seus alunos.

Mencionou-se também a frustração de alguns professores empenhados em ensinar EF para sua classe pelo facto de que seus alunos não a experimentarão no ano seguinte. Morgan & Hansen (2008) ainda trazem como pauta de discussão a formação de professores, ressaltando que seus formadores precisam estar cientes da percepção destas barreiras e liderar estratégias e discussões para a resolução de problemas, como por exemplo a de melhorar a capacidade de integrar o ensino da EF com outras áreas no momento dos estágios de futuros professores. Além disso, os autores chamam a atenção do problema causado pela substituição da aula sistematizada de EF por atividades físicas esporádicas, como por exemplo, caminhadas e corridas, por não desenvolver aprendizagens e experiências significativas em EF, deixando de abordar todos os aspetos e objetivos da área.

Em outro estudo com a participação de 189 professores de 38 escolas do ensino primário na Austrália, Morgan & Hansen (2007) evidenciaram que 78% dos professores participantes do estudo acreditavam que uma das principais razões da falta de sucesso em programas de EF, é que em geral, os professores valorizam mais as áreas ditas académicas e por isso estavam mais focados em entregar lições de literacia e numeracia. No geral, também percebiam falta de apoio da escola como um todo, resultando numa responsabilização individual do professor na implementação e no desenvolvimento do programa de EF. Uma preocupação considerável foi a de que a maioria das escolas do estudo não apresentava uma política de EF, pois não delineavam uma alocação de tempo formal no currículo para a área, nem orientações para uma sequência de implementação do programa em toda a escola.

Em relação à alocação de tempo de desenvolvimento da EF na escola, cabe ressaltar três estudos longitudinais em que programas de EF diária foram adotados no currículo escolar e foram reconhecidos mundialmente pelos resultados positivos que apresentaram. Os estudos referidos são o estudo Vanves, realizado em França, o estudo Hindmarsh, concretizado na Austrália, e o estudo Trois-Rivières, desenvolvido no Canadá (Shephard, 1997; Shephard & Trudeau, 2013; Tinning, 1992; Trudeau & Shephard, 2008).

Os programas diários de EF referidos nestes estudos demonstraram ganhos tanto na diminuição de problemas relacionados à indisciplina dos alunos, como melhoras nos desempenhos de aptidão física, força muscular, ganhos motores, além de um impacto positivo na aprendizagem académica, ao comprovar que os participantes do grupo

experimental, apesar da redução do tempo alocado para o ensino acadêmico, mostraram um melhor desempenho do que os do grupo controlo. Este último resultado é considerado para Trudeau & Shephard (2008) um dos aspetos mais importante do estudo, ao demonstrar de que a EF diária teve um impacto positivo ao invés de um impacto negativo sobre a aprendizagem académica.

Portanto, estes estudos longitudinais apresentaram importantes resultados para justificar os benefícios da EF e sua implementação como prática diária na escola. Além de mostrar que aumentar a carga horária da EF e, conseqüentemente, diminuir o tempo de disciplinas “académicas” não acarretou prejuízos ao desempenho dos alunos, o estudo Trois-Rivières também evidenciou que 20 anos depois de deixar a escola primária, os alunos participantes do grupo experimental demonstraram uma maior prevalência na participação de AFD do que uma amostra pareada por idade da população em geral (Shephard, 1997). Por isso, este autor evidencia que conselhos escolares devem ser encorajados a seguir uma política de EF diária nas escolas primárias, dada a importância da criação de hábitos saudáveis positivos desde a tenra idade.

Sobre o acesso à EF e à AFD e seus benefícios, cabe lembrar que estes são previstos como direito fundamental a todo ser humano, consagrado na Carta Internacional de Educação Física e Desporto, desde 1978 pela UNESCO, pois são essenciais para o pleno desenvolvimento da personalidade. A carta ainda ressaltou que a liberdade de desenvolver qualidades físicas, intelectuais e morais através da EF e do desporto deve ser garantida pelo sistema educacional como em outros aspetos da vida social (UNESCO, 2015).

Com a convicção da relevância da EF e do desporto, o documento “QPE” realizado pela UNESCO (2015) apresenta vários projetos de sucesso no mundo inteiro onde programas de EF e AFD ajudaram no desenvolvimento da autoconfiança, habilidades sociais, além de bom desempenho nas salas de aula de crianças e adolescentes. Entretanto, alerta-se que para alcançar os benefícios da EF é necessário o investimento público, um ambiente de apoio e execução de programas de alta qualidade, justificados pelo argumento dado pela diretora-geral da Unesco, Irina Bokova, de que os investimentos em EF são amplamente recompensados pelas economias na saúde e avanços na educação.

5.6.1.2 – A EF versus o tempo – eis um grande obstáculo

O tempo é bastante referenciado pelos professores, ou melhor, a falta de tempo. No entanto, há que se ressaltar que a falta de tempo é reclamada de forma distinta entre os diferentes professores participantes do estudo, pelas diferentes funções que exercem.

Para os PTT, as inúmeras exigências que são confrontados faz com que a EF fique sem o tempo devido, pois afirmam fazer escolhas que julgam ser as mais adequadas para o desenvolvimento curricular do 1º CEB, mesmo considerando que à EF há uma alocação mínima estabelecida no currículo.

Esta questão é evidenciada no desenvolvimento do currículo do 1º ciclo, em que todos os PTT mencionaram a matemática como sendo a área mais privilegiada. Cecília (PMI) e Fernanda (PMA) relataram que se dedicam mais nesta área por ser a que possui maior carga horária dentro do currículo, juntamente com o português. Porém, o PTT Gabriel (PMI), que afirmou que não pode haver área “preferida”, relata que eventualmente pode ter tendência para o lado da matemática, e a PTT Alice (PMA) afirma que é a área em que os alunos apresentam mais dificuldades, por isso destina mais tempo a ela.

A falta de tempo juntamente com a extensão dos programas é apontada como as principais dificuldades no desenvolvimento do currículo, de maneira geral, tanto para os PMI, quanto para os PMA. Além disso, também citaram a heterogeneidade das turmas, em que há turmas com até três níveis/anos diferentes, e em relação aos alunos, no que tange a falta de maturidade e interesse e ao comportamento. Apesar de possuírem uma carga letiva semanal extensa, os professores do 1º ciclo ainda sentem dificuldades em gerir o tempo, em função da alta exigência dos programas, assim como a grande quantidade de conteúdos, empecilhos para uma boa consolidação e aprendizagem dos alunos.

Professora Alice (PMA) salienta que muitas vezes as opções educativas que são obrigados a tomar para cumprir as exigências do programa das áreas estruturantes acabam por não privilegiar a área das expressões. Do modo que salientou gerir o currículo quando não havia a coadjuvação, cada área das expressões era desenvolvida apenas uma vez por mês, e ainda quando este tempo não era destinado para a consolidação de conteúdos de português e matemática:

“ (...) são duas horas pras expressões, o que dá, meia hora para cada, para cada uma delas, portanto, a dramática, a plástica, a físico motora e a musical, hã... o que na prática isso é impossível, porque meia hora pra dar a expressão físico motora era o tempo de irmos buscar o material, voltava ali pra sala de material e voltar pra sala (RISOS), portanto não dá, o que eu faço, pronto eu falo, eu sei que pode não estar correto, mas eu

faço assim, hã... quando eu não tinha o professor (coadjuvante) eu assim, uma semana eu opto por trabalhar, mediante aquilo que eu tenho programado para o português, por exemplo, se há oportunidades de trabalhar a expressão dramática, então eu vou partir pra expressão dramática nessa semana (...) uma semana fica pra EF e a outra semana fica pra educação musical, acabava por ser um bocadinho assim, por quê? Pra termos mais tempo, porque se não, não há tempo, já, pra não esquecer o que eu disse a um bocadinho, de que por vezes nós ainda vamos às aulas de expressões retirar este tempo para conseguirmos consolidar matérias de matemática ou de português (...). **Alice – PMA**

Para os professores de EF, Bruno (PEC) e Eduardo (PEC), a queixa sobre o tempo é em relação ao que conseguem realizar em apenas uma aula semanal de 45 minutos, que por mais que se esforcem para cumprir o programa, muitos conteúdos são deixados de lado e opções também são feitas. A criação das rotinas, que afirmam ser muito importante, são prejudicadas com apenas uma aula semanal, ainda mais para os alunos que se encontram nesta fase, e assim perde-se muito tempo da aula com questões que não são o desenvolvimento desta propriamente dita. Os dois docentes ressaltam a necessidade de mais que apenas uma aula por semana para estas turmas de 1º ciclo:

“ (...) é só ser essa, esse tempo semanal (a principal dificuldade), por exemplo, agora vem aí o feriado, eles só vem a me ver daqui a quinze dias, hã... quer dizer e depois os alunos como são muito pequenos demoram muito tempo a criar aquelas rotinas e esta é que eu acho que é a maior dificuldade é criarmos as rotinas da, da nossa aula, da prática, e ainda perde muito tempo na fila, hã... a explicar, quer dizer, mando parar e ainda demora algum tempo, é, é esse o que acho que é a maior dificuldade. Porque isso depois diminui ainda mais o tempo de prática (...)”. **Bruno – PEC**

“ (...) tentamos cumprir dentro do que está estipulado nos programas, mas sempre de acordo com, com, com, quer espaço, quer espaço, quer material, né, pronto, e aqui essa escola 45 minutos é pouco, mas é o que está disponível, e pronto, é o que tá previsto, mas 45 minutos é pouco, uma vez na semana”. **Eduardo – PEC**

Cecília (PMI) também refere o pouco tempo para o desenvolvimento da EF:

“ (...) é insuficiente, o número de horas de EF é insuficiente, se eu defendia há pouco tempo as 3 horas semanais não posso dizer agora que acho que 45 minutos chega perfeitamente, não! (...) Suponho eu que se o currículo estivesse mesmo bem feito eram três vezes por semana, no mínimo”. **Cecília – PMI**

Para o professor Daniel (PEC), que atua como coadjuvante na EF além de exercer todas as atividades inerentes à coordenação de departamento, o tempo é bastante reclamado. O mesmo referiu que só consegue desenvolver a coadjuvação na EF quando consegue exercer suas atividades sem imprevistos. Caracterizou este ano letivo como atípico, pois realizou muitas substituições de colegas que estavam de atestado médico, e

que no 2º período não conseguiu realizar nenhuma coadjuvação na EF nas turmas em que apoia as professoras:

“ (...) basta só dizer que no 2º período eu não dei nenhuma aula, não apoiei e nem substituí nenhuma colega por essa razão, às tantas este ano é um ano atípico, pelo completamente anormal, fruto de termos um quadro de professores docentes que chega a alguma idade, que têm problemas de saúde, deles ou dos familiares, e o que leva a que por inerência por eles, por não ter turma atribuída tenha que ser um recurso da escola, na qual a escola recorre eu vou substituir o professor que está em falta (...)”. **Daniel – PEC**

Alice (PMA) salienta que o horário do 1º CEB deveria ser reestruturado, mas sem que o aluno fosse penalizado com um acréscimo da carga horária, que já é extensa. Sugere, então, que a EF fosse assumida por um professor de EF:

“ (...) eu acho que isso necessitava aqui de uma reestruturação, porque isto não está bem, hã... ou então haver mesmo uma aula de EF hã... dada por um professor de EF, mas que não viesse a penalizar mais hã... a sobrecarga do horário dos alunos, não é? (...)”. **Alice – PMA**

Quadro resumo:

Estatuto e valorização da EF
<p>- Assim como apontam as investigações internacionais, de modo geral, os docentes afirmam que a EF tem baixa valorização e possui um estatuto inferior muito perceptível em relação às áreas ditas estruturantes (português e matemática) do currículo. Os principais indicadores desta situação mencionados foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PMA: A EF é negligenciada com pouco tempo no currículo e baixa valorização dos órgãos de tutela, assim os professores afastam-se ainda mais da área, pois já apresentam baixos níveis de formação inicial; ✓ PMI: A área não é abordada como deveria, em função dos professores valorizarem mais as áreas ditas estruturantes; ✓ PEC: Pouca valorização dos decisores políticos, colocando as AECs como substitutas da EF, fazendo esta desaparecer do currículo. A EF no 1º CEB não é valorizada como nos ciclos subsequentes.

Quadro 14: Quadro resumo sobre o estatuto e valorização da EF.

5.7 – Espaços e materiais para a EF no 1º CEB – espaço privilegiado para os “maiores”

De forma geral, foi mencionado que há boas condições materiais e de equipamentos para o desenvolvimento da EF no 1º ciclo, no entanto as condições das escolas primárias são consideradas inferiores em relação à escola sede. Também ficou evidente nas

entrevistas que na escola sede há uma separação do espaço físico do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos. E que apesar da escola sede possuir bons espaços para a EF, o ginásio, o pavilhão e o espaço exterior com a pista de atletismo ficam todos do lado do 2º e 3º ciclo, onde estes têm prioridade de uso.

Assim, o 1º ciclo que pode usufruir destes espaços, apenas o utiliza quando não estão sendo ocupados por aulas e atividades de desporto com os alunos de outros ciclos. A professora Alice (PMA) também afirma que no aspeto do espaço físico o 1º ciclo na escola sede está prejudicado, e questiona a falta de um pavilhão específico para os alunos deste nível de ensino, já que a escola contou com novas reformulações estruturais:

“ (...) Deste lado eu tenho material, não tenho é o espaço físico, o que é pena, como esta é uma escola nova, à volta, como que fazem uma escola nova com espaço isolado para o 1º ciclo e não há, e não projetam um ginásio pro 1º ciclo? Por quê? Quer dizer isso não cabe, “ah, o agrupamento já tem um ginásio”, tá bem, mas o ginásio tem que ser repartido pelas turmas todas do 2º e 3º ciclo e mais pelas turmas do 1º! Quer dizer as turmas do 1º não têm, e muitas vezes nós vamos pra fazer, o professor Bruno vai pra fazer uma atividade e chega lá e está ocupada ou o ginásio ou o pavilhão, ou o... o ginásio ou o... é o pavilhão gimnodesportivo, o interior está ocupado, quer dizer, e no horário não está lá ninguém e eles são ocupados também assim, pronto, mas gostava, gostava de ter aqui um espaço deste lado, e penso que nesse, nesse aspeto estamos muito prejudicados”. Alice – PMA

No lado do 1º ciclo, apesar de todos os professores afirmarem possuir muito material, exceto para o desenvolvimento da ginástica, este é prejudicado em termos de espaço, estando limitado à área do recreio, que atrapalha o andamento das atividades letivas, pois fica ao lado de algumas salas de aula.

“ (...) que desse lado não tem colchões, quando queremos fazer essas atividades tem que ser mesmo no ginásio, tem as condicionantes, mas normalmente utilizamos o ginásio para essa situação, que não é fácil, que não é fácil, porque têm prioridade o 2º e o 3º ciclo (...)” Daniel – PEC

“ (...) Mas é que temos outro problema, hã... o 1º ciclo para fazer as aulas de expressão físico motora, temos o problema de que nós não podemos ir para o espaço exterior, durante as aulas, porque o espaço físico pra trabalharmos as atividades da expressão físico motora é no recreio dos alunos e as salas que estão cá por baixo, quem estiver a dar aulas, perde a turma, porque a turma começa a ver o que é que o professor e os outros alunos estão cá fora a fazer, portanto, é muito complicado (...)”. Alice – PMA

Entre as maiores dificuldades no desenvolvimento da EF no 1º CEB, professora Alice (MA) afirmou ser o espaço físico, pela falta de um ginásio exclusivo para o 1º ciclo. Resposta também ressaltada pelo professor de EF Eduardo (PEC), que atua em escolas de 1º CEB, que para além disso também destacou o comportamento dos alunos:

“Basicamente é, é muitas vezes a falta de material e o espaço, e pronto, e hoje, acho que hoje em dia, é ... é o comportamento dos alunos, na forma de eles estar, de estarem, de não respeitarem muito as situações (...).” **Eduardo – PEC**

Para Bruno (PEC) e Eduardo (PEC), os espaços ocupam lugar central no desenvolvimento e planeamento das aulas, pois são estes que definem a realização ou não de determinados blocos. Bruno salienta que na escola sede há um rodízio dos espaços entre os professores, no qual tem influência direta em seu planeamento:

“ (...) Planifico com a colega no início do ano, vimos o, vimos o programa, vemos ali, vemos em função dos espaços, também isso é importante, porque nós ali temos 2, 3 espaços, temos um ginásio pequenino de ginástica e temos um pavilhão, e temos o espaço exterior, mas tão lá outros professores, tá lá o professor Eduardo, tá lá outro, mais dois, então, em função do espaço e a nossa rotação é de 3 em 3 semanas, 3 em 3 semanas mudamos de espaço pra o outro, por isso a planificação, planificamos em função do espaço e depois dos conteúdos do 1º ciclo. (...)” **Bruno – PEC**

Eduardo (PEC), que atua em duas escolas primárias, ao falar das finalidades educativas da EF 1º CEB, ressalta que para além da turma e do comportamento dos alunos, os espaços e materiais são importantes definidores daquilo que se pretende e/ou pode realizar com os alunos do 1º ciclo:

“ (...) e depois depende muito das condições da escola., isso ... é, é, é o que rege, é o que define o que nós vamos trabalhar com eles, muitas vezes condições da escola, o número de alunos por turma, não é?, material, se tem ou se não tem, e o, também, o comportamento dos alunos, (...)” **Eduardo – PEC**

5.7.1 – As diferenças entre a escola sede e as outras escolas do 1º CEB do Agrupamento

Evidenciamos que, embora no geral os professores tenham referido boas condições de espaço e materiais, há diferença destes da escola sede e das escolas primárias.

Apesar de lamentar não poder usar mais os espaços da escola que o 2º e 3º ciclo têm prioridade, Alice (PMA) afirma que existe boas condições na escola sede. Os professores Bruno (PEC) e Cecília (PMI), que também atuam na escola sede, mencionam que há as boas e ótimas condições, respetivamente, e que possuem recursos suficientes.

“ (...) não tenho material de natação, não tenho piscina, não tenho patins, que também faz parte dos dos..., mas numa forma geral as condições daqui são boas, talvez queixo-me, mas pode ser geral é das condições acústicas, o ginásio que é muito bom, mas tem um pouco, que faz um eco grande então os miúdos mais pequenos fazem mais barulho, então aquilo é assim mais... é... pronto... é duro, é duro (...) É, mas de resto tenho boas condições (...) também, tenho bolas, tenho arcos, tenho cordas, tenho... quando, quando, e também estou aqui a pouco tempo, mas o que eu tenho pedido, eles, eu noto que eles fazem um esforço pra me dar o que é, já precisei de uma mesa de ténis de mesa, que tenho um núcleo de desporto escolar aí, mais uma, e eles compraram-me, e não tenho tido assim,

não tenho re..., não posso queixar-me, claro se tivesse mais coisa, melhor, mais garantia, mais e mais e mais, mas acho que não posso queixar-me, já tive em sítios bem piores (...)”.

Bruno – PEC

Cecília (PMI), PTT que desenvolve regularmente a EF em sua turma e que também supervisiona a articulação das AEC no agrupamento, tanto na escola sede como nas outras integrantes do AEA, afirma que há condições materiais para a efetivação da EF no 1º ciclo. E que em especial na escola sede as condições, tanto de materiais como de espaços, são ótimas. Embora também ressalte que para o uso do pavilhão é dada prioridade ao 3º ciclo e desporto escolar:

“ (...) acho eu, aqui no agrupamento, vou falar daqui, desta realidade, sim, apesar de eu ter conhecimento de todas as outras escolas, um bocadinho, por eu fazer a articulação com as AECs e isso me perguntaram na reunião de articulação aos professores de EF, se há falta de material, hã... e vou dizer-lhe, aqui no agrupamento neste momento não há carências materiais para a execução das aulas de EF. Espaços, os espaços também são ótimos, nós temos lá um espaço do recreio para o 1º ciclo e temos a salinha de alunos que no inverno e onde eu dou aula da EEFM, contudo, este ano ainda não fui lá abaixo no pavilhão, mas o pavilhão também estará disponível para lá irmos, se quisermos trabalhar desde que não esteja haver aula curricular, principalmente do 3º ciclo, nós podemos, e também do desporto escolar, também podemos usar, por isso a nível de condições físicas e de materiais e espaços existe (...)”.

Cecília – PMI

Para os professores coadjuvantes Daniel e Eduardo, que atuam em escolas de 1º CEB, as condições materiais e de espaço já não são tão boas como na escola sede, em que afirmam que existem algumas carências de material e/ou de espaço:

“ (...) Na escola das AC... é uma escola ainda de... uma escola com mais de 30 anos, 40 anos, mas é na escola que tem vindo a melhorar seus espaços, tem um pequeno espaço coberto e um espaço exterior também com algumas marcações, também para poder fazer jogos no exterior, a nível de material temos desde de colchões, arcos, bolas, cordas, temos um plinto, temos alguns bancos suecos, temos sacos de areia, pequenos sacos de areia às cores, para utilizar em lançamentos, pra utilizarem em transportes, para utilizar em jogos de estafetas, pronto, no exterior na escola, no exterior temos um campo que está em uma espécie de cimento, meio alcatrão, com uma marcação que fizemos já há uns anos, pra podermos jogar o jogo do mata, os jogos e outros jogos de grupo que fazemos no exterior, esta é a escola das AC... Na escola da B..., tem no, é uma escola nova, é uma escola feita há dois anos, tem um pequeno pavilhão, vamos assim dizer, multiusos, mas é pequeno, que ali é pequeno, tanto é, é pequeno, ao lado tem uma sala onde estão arrumados os materiais e tá equipada com colchões, com arcos, com bolas, com cones, com hã... diferentes tipos de bolas, portanto esse é o material. No exterior tem um campo sem medidas oficiais pra nada, mas com balizas e com uma tabela, que nós utilizamos, portanto, e tem estas situações, permite articularmos quer no interior quer no exterior (...)”.

Daniel – PEC

“ (...) Nas primárias, pelo menos nas que eu vou dar, (...) eu nos sítios que dou, uma tem um espaço, um ginásio e o espaço exterior agradável, o ginásio não é muito grande e eles são muitos miúdos, é complicado quando fico lá dentro, (...). Em A... não, em A... o espaço... não tem muito material, aliás na B... tem muito material, em A... nem por isso,

tem pouco material, para além que a turma é 1º e 4º, o que não ajuda nada, muitas vezes eu divido o 1º e 4º, a dar uma coisa ao 1º e da outra coisa ao 4º”. **Eduardo – PEC**

Para os professores de 1º CEB Fernanda (PMA) e Gabriel (PMI), que estão alocados em escolas de 1º ciclo, apesar dos dois afirmarem que há condições para o desenvolvimento da EF, as situações são diferentes. Fernanda afirma que a Câmara Municipal colaborou para que as condições da escola melhorassem, já Gabriel relata falta de investimento das autarquias, principalmente em relação aos materiais.

“ (...) no tempo de chuva nós temos um espaço coberto, é um, chama-se polivalente, que é um, tem uma área considerável, que tem, é de assoalho, é de assoalho de madeira, hã... pronto, é coberto, a própria escola tem assim uma, uma estrutura física que é agradável, hã... em termos de, de equipamentos e materiais hã... está razoavelmente bem equipada até porque as AEC em articulação, a Câmara Municipal né facultou muito material e a escola tem material, bolas, colchonetes, pinos, coletes, hã... sei lá, hã... banco sueco, colchões, portanto, temos arcos, uma grande variedade de material, pronto, o essencial, o crucial, acho que não, o que não tínhamos e não temos é uma tabela de basquete, que não temos, mas que se improvisa, ou com arco ou com balde, hã... de lixo, pronto, de cesto, fazer de cesto, hã... no exterior temos um campo de futebol, que tem, não é, como que vou dizer, aquela, pronto, não é areia, é um não sei, não me recordo do nome (...) este ano colocaram as redes nas balizas, porque não tinha rede e depois hã... (...) então este ano, no início do ano letivo foi lá a senhora vereadora e (...) o nosso diretor, e uma das coisas que os meninos pediram foram as redes pra as balizas (...) ano passado tivemos um projeto de escola, e melhoramos a escola, era mesmo “melhor-a-escola”, pronto, faltávamos as redes e estão lá as redes, pronto, em termos de materiais eu acho que não é por aí, que não se faz atividade física ou que não se pratica... outras coisas”. **Fernanda – PMA**

“É, o material não é o mais adequado e é pouco. Primeiro, é pouco e não é o adequado, e o estado em que ele está também não é, não é o mais, não é o próprio, o espaço físico... temos um polivalente, temos uma área cá fora que não é coberta, o recreio, o piso não é bom porque aquilo é de cimento, não é bom, portanto, é assim pode-se praticar EF mas a queda proporciona que haja lesões graves ou poderá provocar lesões aos miúdos, mas temos um polivalente nos dias em que chove e temos um recreio cá fora que também é grande e dá pra praticar bem, não há, em termos de espaço não há qualquer tipo de problemas, em termos de material, em termos de material sim, penso que podia haver muito mais e melhor (...) estão danificados, e já hoje estão com bastante tempo, não há renovação do material, também não sei se a culpa aqui não será dos professores, hã... que não o pedem, ou das autarquias que não investem nesta área, não é? Penso eu que deveriam investir e não, e penso eu que não investem”. **Gabriel - PMI**

Pela descrição apresentada pelos professores de nosso estudo a falta de espaços e condições materiais já não se mostram como barreiras para a efetivação da EF. Acrescentando ainda a afirmação de Cecília (PMI) sobre as boas condições materiais e de espaço do AEA em geral, verifica-se uma situação positiva para a intervenção na área. Não é justo para os alunos e para a própria EF, como área curricular, esperar condições ideais

para a sua realização sistemática no 1º CEB. Acreditamos que, assim como afirmou o professor Gabriel na locução acima, por vezes a falta de investimento na EF pode ser atribuída aos próprios professores, que não se esforçam para buscar melhorias para o desenvolvimento de uma EF de qualidade no 1º ciclo. A esse respeito, Crum (2002) afirma que dentre as funções do professor de EF está a responsabilidade pela aquisição e manutenção de equipamentos e materiais.

Nesse sentido vale destacar o estudo de Guimarães (2002), que contou com a participação de 9.220 professores de 4.401 escolas públicas do 1º CEB de Portugal continente, e evidenciou que 49,8% dos professores referiram que a falta de instalações e de melhores condições materiais eram as principais dificuldades na lecionação da EF. No entanto, evidenciou que a melhoria das condições físicas para o desenvolvimento da EF, por si só, não demonstrou grande influência na atitude dos docentes de 1º CEB.

Passado 14 anos, Neves (2016) afirma que, apesar da diversidade de situações, muitas melhorias ocorreram nos espaços físicos e no apetrechamento para a EF no 1º CEB. Esta conclusão se deu a partir da investigação acerca das condições materiais para o desenvolvimento da EF nas escolas do 1º CEB, em que participaram 14 professores com funções de adjuntos da Direção de Agrupamento de Escolas da região de Aveiro (Portugal). Neves (2016) verificou que esta melhoria se deu, principalmente, pelo facto das recentes construções dos chamados centros escolares. Corroborando com o nosso estudo, Neves salienta, no entanto, as diferenças de condições entre as escolas sedes e escolas de 1º CEB, quanto à qualidade das condições materiais, especialmente na existência de pavilhões e ginásios. É preciso valorizar a diversidade de espaços e materiais para qualificar o desenvolvimento da EF no 1º ciclo, assim como buscar melhorias “no apetrechamento em materiais específicos capazes de apoiar o trabalho docente na intervenção nesta área” (Neves, 2016, p. 35).

Saraiva & Sá (2016) também destacam a importância de boas condições materiais e de equipamentos para o cumprimento do programa em EF no 1º CEB. Num estudo sobre as oportunidades e as condições materiais para as atividades no âmbito da EEFM em cinco escolas de 1º CEB, do distrito de Viana do Castelo, os autores evidenciaram que as escolas não apresentavam condições materiais para cumprir na íntegra o programa nacional de EF. De maneira geral, Saraiva & Sá (2016) concluíram que faltavam equipamentos específicos para abordar na totalidade os conteúdos programáticos de ginástica, percursos na natureza,

natação e patinagem. Além disso, afirmaram que embora a situação dos materiais fosse mais favorável para a realização dos blocos de jogos, perícias e manipulações, e deslocamentos e equilíbrios, esta ainda não se encontrava perto do expectável e desejável para um desenvolvimento correto e efetivo da motricidade dos alunos do 1º ciclo.

Autoridades de educação e comunidades escolares, segundo Morgan & Hansen (2007), devem desenvolver estratégias para melhorar o qualidade e quantidade de recursos, instalações e equipamentos para apoiar a implementação de programas de EF. Para estes, recursos insuficientes apresentam-se como um obstáculo adicional sobre a motivação de professores para apresentarem experiências de aprendizagens significativas na área. Miranda (2002) corrobora com esta questão, ao verificar que para os professores do 1º CEB bons recursos materiais, apesar de não serem o principal fator para a assunção da EF no currículo, contribuem para aumentar a motivação para lecionar a área.

Quadro resumo:

Espaço e materiais para a EF no 1º CEB
<ul style="list-style-type: none">- De modo geral há condições materiais, de espaço e equipamentos, para o desenvolvimento da EF. A escola sede apresenta um panorama mais positivo, embora apresente a condicionante da divisão dos espaços com os 2º e 3º ciclos, onde estes têm prioridade;- As escolas de 1º CEB estão melhorando seus espaços, mas ainda carecem de maiores investimentos, em especial em materiais. Cabe também aos professores destas escolas demonstrarem mais empenho na área, para assim pleitearem mais investimentos;- Embora alguns docentes tenham referido a questão do espaço e dos materiais como um obstáculo, a descrição das condições e o relato de outros professores evidenciam que há, minimamente, possibilidades de realizar um trabalho sistemático e qualificado em EF no 1º CEB. Este fator não pode ser responsabilizado pelo baixo desenvolvimento da área, no entanto, corroboramos com alguns estudos que evidenciam que esta condicionante pode ser um adicional na falta de motivação aos professores para assumirem a EF no 1º CEB de forma consistente no currículo real.

Quadro 15: Quadro resumo sobre os espaços e materiais para a EF no 1º CEB no AEA.

5.8 – As finalidades educativas da EF

Em relação à percepção das finalidades educativas da EF, quando perguntado diretamente aos professores, as mais mencionadas foram em relação ao contributo da área para a socialização, integração, interiorização de regras, bom convívio e espírito de colaboração entre os alunos neste nível de ensino. No entanto, esta finalidade teve maior

destaque entre os PTT do 1º ciclo e foi referida por Alice (PMA), Fernanda (PMA), Cecília (PMI) e Gabriel (PMI), como também pelo coordenador de departamento do 1º ciclo e professor coadjuvante Daniel (PEC).

Para os professores de EF do 2º e 3º ciclo, Bruno (PEC) e Eduardo (PEC), as finalidades da EF no 1º ciclo destacadas foram somente relativas às capacidades e competências físicas e motoras, que também foram destacadas por Daniel (PEC), Alice (PMA), Fernanda (PMA) e Gabriel (PMI). Cecília (PMI) foi a única a mencionar como finalidade da EF no 1º ciclo proporcionar aos alunos estilos de vida ativos.

Destaca-se também que as professoras Cecília (PMI) e Alice (PMA) ressaltaram a finalidade da EF como mobilizadora e facilitadora de aprendizagens em outras áreas. O quadro abaixo (Quadro 16) explicita a percepção acerca das finalidades de cada docente:

Finalidades educativas da EF no 1º CEB	
Alice – PMA	<i>“ (...) eu comparo a EF um bocado à expressão plástica, e à expressão dramática, (...) em cada uma das expressões nós trabalhamos assim, podemos parecer que não estamos a trabalhar nada muito importante, mas estamos a trabalhar aspetos que pra mim são fundamentais (...) porque ajudam a desinibirmos (...) dentro destas áreas nós estamos a trabalhar pequenos pormenores como a destreza a manual, (...) o apanhar a bola, o ter que receber a bola, o conseguir apanhá-la com as duas mãos, o conseguir mandá-la são todos movimento que nós no fundo estamos a trabalhar pra as outras aulas também (...) eu acho que aí está uma lacuna muito grande, que é aproveitar estas aulas das expressões, seja qual for, pra desenvolver aspetos muito importantes que nós depois podemos trabalhar nas outras áreas, pronto, tirar partido de umas pra as outras”.</i>
Fernanda – PMA	<i>“Acho que além do cumprimento de regras, socialização, hã... o próprio conhecimento do corpo, o ter noção da lateralidade, a direita, a esquerda, o esquema corporal né, a aprendizagem do esquema corporal, passa muito por aí, pronto, o esquema corporal, a socialização e interiorização de regras”.</i>
Gabriel – PMI	<i>“Em EF, é importante no 1º ciclo em várias vertentes, primeiro em termos de manipular, de, de a perícia, os espírito de grupo, o espírito competitivo, no bom sentido, acho que isso é importante, sobretudo inculir neles o espírito de equipa, o espírito de colaboração uns com os outros, acho que isso que é importante”.</i>
Cecília – PMI	<i>“ (...) uma das finalidades e, no 1º ano, como sempre tive 1º ano pela primeira vez, eu penso, começou logo, e como eles todos são muito novinhos, é a socialização, foi logo a socialização. Hã... penso que essa é uma das grandes finalidades (...) e pra proporcionar também aos alunos estilos de vida ativos (...) segundo aspeto penso que é muito importante também hã... é como facilitador de aprendizagens, como</i>

Finalidades educativas da EF no 1º CEB	
	<i>hã... mobilizador de toda a aprendizagem que é feita durante a semana, durante a semana, depois há de haver uma articulação, muitas vezes, (...) portanto mobilizador de aprendizagens também. Depois considero também que a EF no 1º ciclo é muito importante para os alunos adquirirem estilos de vida ativos desde muito pequenos (...) ... mas estas são sem dúvidas, hã... potencializadoras das, potencializadoras de uma visão hã, que a EF, que a atividade física têm na nossa vida, como pessoas, como... porque torna melhores as pessoas, a atividade física sem dúvida, porque... o convívio com os outros também, o saber estar, o criar empatia nas dificuldades (...)"</i>
Daniel – PEC	<i>" (...) eleva todos os níveis funcionais da criança, potencializa as capacidades funcionais e coordenativas, desde a, integra, dá volume na escola, potencializa a sua integração na escola até porque retira de dentro de uma sala de aula e leva pra outro espaço, é agregadora desta situação, mas depois ela é importante pro seu desenvolvimento quer físico, quer psicológico, portanto isto não se pode ver, isto não se pode ver desligado dessa situação, portanto eu vejo a EF como poucas pessoas veem, veem assim, eu vejo como um elemento potencializador do desenvolvimento psicomotor (...) ela vai permitir essa, esse desenvolvimento psicomotor, que é fundamental, integra a criança, é facilitadora da integração, e depois eleva os níveis funcionais das capacidades coordenativas e condicionais, desde a flexibilidade, desde a agilidade, desde o ritmo, todas essas situações (...)"</i>
Bruno – PEC	<i>"No fundo é, é, é arrolar também a condição física dos alunos, mas no fundo eles experienciam as atividades já mais cedo, pra quando chegarem ao 2º ciclo, aquilo não ser tudo novo, isso pra mim é um objetivo que é bastante válido (...) se nós conseguirmos ganhar, se, se os alunos forem vivenciando coisas quando, antes de chegarem ao 5º ano, mais fácil se torna e mais rápido nós avançamos"</i>
Eduardo – PEC	<i>"No primeiro ciclo, temos algumas, alguns pontos que eu acho que são importantes trabalhar, principalmente a coordenação, quer deslocamentos, coordenações, é, pouco, a nível das capacidades físicas acho que pouco, mas podemos começar a trabalhar um bocadinho, mas não dar muita importância, mas as coordenativas acho que são fundamentais pra nós trabalharmos, equilíbrios, deslocamentos, coordenação quer a manual, tanto ali à volta, apesar, que já começa... depende um bocadinho das pessoas, mas por exemplo, tem ali uma turma muito boa que já começa a trabalhar conceitos de marcação, desmarcação, através de jogos que nós temos, mas se conseguem, e eles já interpretam muito bem essas situações (...)"</i>

Quadro 16: Finalidades educativas da EF no 1º CEB.

A clareza conceptual e a compreensão acerca dos objetivos e finalidades da EF são importantes referências para a construção curricular da área no 1º CEB. Nesse sentido, corroboramos com Neves (2007), ao elucidar que é necessário ao professor desligar-se da ideia de que a EF pode ser um agradável intervalo no currículo escolar (Crum, 2002, p. 62) sem objetivos e finalidades educativas aos alunos.

Kirk (1990) corrobora com esta questão acerca das finalidades ao afirmar que o senso comum considera que a escola tem como atividade mais importante a de desenvolver a capacidade intelectual dos alunos, e desse modo, a EF, desempenha um papel pequeno para isso, pois é uma área que tem a “atividade física” como sua característica. As principais justificativas da EF como área do currículo se apoiam, frequentemente, sobre afirmações de que a AF é um meio útil para o desenvolvimento de qualidades desejáveis, tais como habilidades sociais, conhecimento moral, disciplina, obediência e saúde, mas que não têm valor educativo em si mesmas.

Ao longo das entrevistas outras percepções sobre as finalidades da EF foram evidenciadas. Muitas vezes a EF foi reconhecida como momento de catarse das atividades cognitivas, as quais os alunos se ocupam quase que exclusivamente durante o tempo escolar. A sensação de bem-estar também foi referenciada, assim como meio para aprendizagens para outras áreas.

“ (...) porque como eu tenho agora inglês obrigatório no 3º ano, hã... nós temos dois dias por semana que eu tenho que ficar até às 17 h e 30 com eles, portanto estamos das 9 h às 17 h:30, tá a ver, (...) o dia inteiro estão enfiados dentro da sala de aula, se não houver ali uma quebra, pra eles desanuviarem um bocadinho, estarem ali a trabalhar outra coisa qualquer que não seja a matemática e o português (...) mas se não houver ali pelo meio música, atividade física, expressões, expressão plástica ou dramática os miúdos estão em doidos, eu tô em doida também (...).” **Alice – PMA**

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

“ (...) É bom que isto seja posto em prática, porque hoje em dia as crianças cada vez brincam menos, não é?, têm o tempo super ocupados e se, especialmente a aula de EF será uma forma de eles extravasarem cá pra fora o, aquela rebeldia que têm e que às vezes nós não, não conseguimos suportar às vezes nas outras áreas curriculares, e se calhar a aula de EF proporciona uma forma de os acalmar (...).” **Gabriel – PMI**

Os professores de EF, Bruno (PEC) e Eduardo (PEC), também ressaltaram a importância da EF no 1º ciclo tanto para a prática de exercício físico orientado, como para a criação de hábitos da prática desportiva nos alunos desde criança. Alice (PMA) também referencia a importância da AF nesta fase para o combate à obesidade infantil. Além disso, Eduardo resalta que é muito perceptível as diferenças entre as crianças que tiveram oportunidades desta prática desde muito cedo das que não tiveram:

“ (...) isto eu também acho que está a mudar, antigamente não havia este hábito, né, nós éramos obrigados a fazer EF, no ciclo e no liceu, e a seguir, quem jogava nos clubes jogava, quem não jogava: EF zero, e hoje as pessoas já começam a sentir que é preciso

fazer atividade, seja ela qual for, e pronto, e por isso quando, no fundo, eu também trabalho pra isso, pra criar hábitos de gosto desportivo (...)”. **Bruno – PEC**

“ (...) Eu acho muito importante, importante por vários aspetos, primeiro a prática de exercício físico e, e orientado, se não aquilo correr, podem correr, podem saltar, mas não é orientado, não trabalha todas aquelas capacidades que nós achamos importantes, porque depois é muito diferente já quando começa a ter alunos que tem um ... durante os 4 anos, às vezes na pré, e durante os 4 anos do 1º ciclo a atividade física, quer com EEFM, quer com as AECs também (...) é uma diferença muito grande, nota-se completamente uma diferença dos que têm para os que não têm, pronto, daí é muito importante a prática de ter, ter a hipótese deles terem a EEFM no 1º ciclo (...)”. **Eduardo – PEC**

“ (...) eu acho que a melhor forma que eles têm de sair da sala de aula é saírem mas virem cá pra fora e fazer alguma coisa de proveitosa e a parte da atividade física é proveitosa pra eles, porque eles precisam se mexer, até por causa da obesidade, eu já tenho alunos na sala de aula que já temos que estar ali a controlar um bocadinho o peso deles porque já são crianças que já estão a ficar assim... que eu vejo que na atividade física tem muitos problemas em fazer muitas das atividades porque já não conseguem levantar a perna até, até a cintura, o joelho já não vai, quer dizer, com 8 anos isso me parece que isso é assim um bocado, não deveria ser, mas é (...)”. **Alice – PMA**

Cecília (PMI) destacou a EF como fator motivacional, em que salienta que a área pode ser um atrativo para que as crianças possam ter um olhar mais positivo em relação à escola:

“ (...) eu aproveito a aula de EF também como fator motivacional, que é, “olhem, tão a ver, isto foi tão bom hoje podemos fazer isto, a escola pode ser tão agradável, temos esta disciplina que nos motiva, olha segunda-feira venham ainda mais”, é o que eu lhes digo sempre, “gostaram dos jogos, gostaram de trabalhar hoje? Então, olhem um bom final de semana e na próxima aula estamos outra vez pra trabalhar, segunda-feira venham bem dispostos, descansem ao final de semana, brinquem”, também este fator motivacional das aulas é muito importante porque nós, eu também gosto, até parece que o português e a matemática não é tão motivante, é motivante também, também temos que ativar os alunos, mas esta é uma área, pra mim, pra mim, eu considero uma área especial e por isso a trato também com carinho e também quero que meus alunos sintam esse carinho e esta especialidade (...)”. **Cecília – PMI**

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

às crianças um momento de “intervalo divertido” das atividades escolares regulares. Para Xiang et al. (2002), se os professores estagiários não manifestam disponibilidade para abordar a EF ou não acreditam ter conhecimentos e aptidões para tal e o contexto material da escola não o motiva, não podemos esperar deles que realizem aulas de qualidade de ensino em EF (Xiang et al. 2002).

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

No entanto, os resultados achados por Neves, Moreira, & Carreiro da Costa (2010) apresentaram outro panorama. Num estudo que envolveu a participação de 150 professores do 1º CEB de vários concelhos do distrito de Aveiro, evidenciaram que a finalidade educativa mais valorizada entre os docentes foi a relacionada com “a promoção do gosto pela prática regular das AFD associada a fator de saúde”. Entre as menos valorizadas foram as finalidades das categorias “Assegurar a aprendizagem de atividades físicas e desportivas nas suas dimensões técnica, tática e organizativa” e “Assegurar a aprendizagem de atividades físicas expressivas (danças) nas suas dimensões técnicas, de composição e interpretação”.

5.8.1 – As dimensões da avaliação

Ao destacarem as dimensões que consideram para a avaliação na EF, os professores apresentaram respostas bastante similares. Alice (PMA) foi a única que não discriminou as dimensões, apenas ressaltou que há três estabelecidas e focou-se em explicar como realiza a avaliação em conjunto com o professor coadjuvante.

A dimensão mais citada foi em relação ao comportamento e ao cumprimento de regras, destacada por todos os professores, exceto Alice (PMA).

“Nós temos 3 parâmetros que é ... há... a condição física, entre aspas né, e depois os jogos e o comportamento (...).” **Bruno – PEC**

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

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

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

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

“ (...) muito se o aluno obedece as regras, há... se o aluno faz, cumpre, faz bem ou realiza bem as atividades propostas, se o aluno, há... se relaciona bem com os outros ou não (...).” **Fernanda – PMA**

Logo após, foram salientadas as dimensões mais específicas da área, como a condição física, o desenvolvimento psicomotor, a execução correta dos exercícios e o aprendizado das destrezas. Estas foram destacadas por todos os professores do sexo masculino, Bruno (PEC), Eduardo (PEC), Daniel (PEC) e Gabriel (PMI).

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

Também foram referidas pelos professores Cecília (PMI), Daniel (PEC) e Fernanda (PMA) a socialização, o se relacionar bem com os outros, a integração e a cooperação. O empenho e a participação também foram dimensões lembradas por 4 professores, sendo eles Cecília (PMI), Eduardo (PEC), Fernanda (PMA) e Gabriel (PMI). A evolução e o

cumprir bem as atividades propostas foram lembradas pelas professoras Cecília (PMI) e Fernanda (PMA).

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

Entretanto, apesar de mencionarem diversas dimensões que consideram para a avaliação em EF, percebe-se a pouca valorização que esta possui no currículo real do 1º ciclo. Esta situação é claramente percebida na parte avaliativa, juntamente com todas as áreas das expressões, pois além de serem diluídas quatro áreas em apenas uma, essa avaliação é realizada basicamente a partir da observação, que apesar de haver critérios definidos, cada docente avalia de seu modo, com pouca referência ao programa e às finalidades/diretrizes.

Percebe-se também que esta avaliação é feita de forma bastante superficial e reduzida, e que apesar de constar como obrigatória no currículo do 1º ciclo, para muitos professores esta é atribuída sem que tenham realizado qualquer experiência em EF.

“ (...) A avaliação é, é nitidamente só da observação, não, não... temos critérios, temos critérios para avaliar, mas não registo, não estou diariamente a registar, tenho uma ideia, pronto, não é diariamente (...) recordo-me que quando a minha filha andava, quer uma quer a outra, andavam no 1º ciclo elas não tinham, elas não tinham porque muitas vezes elas nem iam de fato de treino e de sapatilhas, nem sabia se tinha ou não, ela nunca me dizia se tinha ou não, e o professor nunca informava, “atenção que nestes dias têm” (...) realmente na avaliação aparecia lá a nota da EEFM, eu não sei com os jogos se fazia qual era... não faço ideia como que aquilo era ”. **Eduardo – PEC**

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

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

Tal como em nosso estudo, Johnson (2010) destaca que evidenciou em várias investigações que as principais dimensões consideradas em práticas de avaliação tradicionais da EF incluem critérios como presença, vestuário/equipamento, comportamento, esforço e participação, e que apesar de serem considerados subjetivos, os professores continuam a usá-los. Johnson (2010) ainda descreve outros estudos que sugerem que fatores subjetivos, tais como os mencionados acima, devem ser relatados separadamente das variáveis de classificação de performance, que incluem normas e indicadores de desempenho.

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

Wright & van der Mars (2004) falam da importância de implementar a avaliação contínua nas aulas de EF, apesar de reconhecerem a dificuldade de realizá-la devido à natureza do ambiente da mesma. Os mesmos salientam que é necessário concretizá-la durante a aplicação do aprendizado do aluno. Isso geralmente ocorre em atividades que mais se aproximam de tarefas do mundo real, tais como o jogo, apresentações de dança, etc, e infelizmente, as técnicas tradicionais de avaliação de EF não foram projetadas para tais eventos. No entanto, Wright & van der Mars (2004) descrevem seis passos, a partir de van der Mars (1989), para implementar a avaliação contínua da EF durante as aulas:

- ✓ Passo 1: identificar os componentes-chave do currículo em que pretende avaliar os alunos;
- ✓ Passo 2: criar uma definição clara do comportamento que está a ser avaliado;
- ✓ Passo 3: selecionar a tática de observação mais adequada e encontrar um sistema estabelecido de observação ou criar um para atender às necessidades;
- ✓ Passo 4: estabelecer a confiabilidade, ou seja, testar a ferramenta de avaliação a fim de ganhar confiança em sua utilização;

- ✓ Passo 5: fazer a observação. Para isso é muito importante informar os alunos sobre as avaliações, para permitir-lhes saber como e o que está sendo feito e assim é possível dar o feedback e orientá-los acerca de suas performances;
- ✓ Passo 6: sintetizar e interpretar a informação recolhida. As informações coletadas podem servir para orientar o ensino, para avaliar a qualidade das aulas, e para ajudar no desenvolvimento de novos objetivos curriculares. Além disso, os registros em papel podem servir como referência para os pais, administradores e comunidade e ajuda na valorização do programa de EF.

A avaliação serve a muitos propósitos num ambiente educacional. Pode fornecer feedback, dirigir necessidades de ensino e avaliar os resultados de estudantes e programas. Se o processo de avaliação for feito regularmente e realizada de forma contínua em sala de aula também pode produzir um maior nível de engajamento dos alunos. Maximiza a capacidade dos alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades em EF e minimiza a necessidade de motivar os alunos em dias específicos de testes para vê-los empenhados nas aulas (Wright & van der Mars, 2004).

O estudo de Ní Chróinín & Cosgrave (2013) concluiu que o uso de estratégias de avaliação estruturada e planejada em EF no 1º ciclo foi uma experiência positiva tanto para os professores quanto para os alunos. Como resultado do uso de estratégias de avaliação, os professores perceberam que as crianças aprenderam mais em suas aulas de EF e que eles qualificaram sua prática docente. Também ressaltam que é necessário dar mais ênfase na abordagem de conhecimentos e práticas de avaliação em EF durante a formação inicial de professores. Além disso, os docentes precisam ser apoiados para aplicar estratégias de avaliação em EF através de desenvolvimento profissional contínuo.

De acordo com (Napper-Owen et al., (2008), professores de EF altamente qualificados utilizam uma abordagem multifacetada na avaliação. Este tipo de abordagem auxilia no desenvolvimento curricular, no planejamento, na condução do ensino, assim como na comunicação com os outros e na identificação de alunos com necessidades especiais, na avaliação do programa e, por fim, na eficácia do professor. A avaliação para estes professores é encarada como uma componente integral do processo de ensino-aprendizagem, e está claramente ligada aos padrões nacionais, ao ensino e aos resultados do programa. Os resultados de aprendizagem assim como os critérios de avaliação são claramente estabelecidos e comunicados aos alunos e pais ou responsáveis. A avaliação

não se baseia apenas em questões sociais e afetivas, pois são utilizados instrumentos que avaliam tanto a aprendizagem psicomotora, como a cognitiva e afetiva (Napper-Owen et al., 2008).

Quadro resumo:

Finalidades educativas e dimensões da avaliação
<p>- No que tange as finalidades educativas, evidenciamos que os professores que atuam no 1º ciclo (incluindo Daniel – PEC e coordenador de departamento do 1º CEB) possuem uma visão mais globalizadora das finalidades, e valorizam mais as questões relativas à socialização e integração dos alunos. Já os professores especialistas, que também atuam em outros ciclos, destacam uma visão mais técnica das finalidades, mais relativas com as habilidades e competências motoras dos alunos.</p> <p>- O comportamento e o cumprimento de regras é a dimensão da avaliação mais valorizada entre os docentes deste estudo. Embora não tenhamos encontrado muitas diferenças sobre as dimensões da avaliação e a percepção dos professores em cada modelo de atuação da EF, evidenciamos que os quatro professores do sexo masculino atribuem maior valor às dimensões mais específicas da área de EF, talvez por três destes serem especialistas da área.</p> <p>- Corroboramos que a marginalidade ocupada pela EF na hierarquização curricular do 1º CEB dificulta a compreensão dos professores acerca das finalidades e dos objetivos educativos da mesma, assim como no processo de avaliação. No geral, os docentes enumeram diversas dimensões da avaliação, mas na prática percebe-se que esta é muito reduzida e pouco valorizada.</p>

Quadro 17: Quadro resumo das finalidades educativas e dimensões da avaliação.

5.9 – A formação inicial e a percepção de competências

Os professores caracterizaram sua formação inicial em EF de formas variadas. Entre os PTT a única que afirmou não ter tido nenhuma influência de sua formação inicial na área de EF foi Alice (PMA). Ressaltando ainda que o seu percurso escolar em EF, quando aluna, que influencia sua prática e seu gosto pela área, pois teve uma experiência muito positiva.

Já os professores Cecília (PMI), Gabriel (PMI) e Fernanda (PMA) caracterizaram sua formação inicial na área como positivas e que esta lhes trouxe ferramentas para atuar. No entanto, Cecília, que também tem formação em EF e mestrado na área, e Gabriel, que possui experiência com o Desporto Escolar, mostraram-se mais seguros quanto à formação para o desenvolvimento da EF. Fernanda ressalta que apesar de ter os conhecimentos básicos na área, afirma que poderia ter mais formação nesta.

Dos professores especialistas que atuam como coadjuvantes (Bruno, Daniel e Eduardo), todos possuem formação em EF, e apenas Eduardo não tem formação no 1º ciclo, mas ressalta que possui experiência neste nível de ensino, onde desempenhou funções em AEC e com turmas de pré-escolar. Nota-se também que apenas Eduardo não referiu diretamente se sua formação inicial tem influência em sua prática atual, e mencionou que sobre o 1º ciclo não teve praticamente nenhuma formação.

As professoras da monodocência apoiada (PMA) demonstraram um facto interessante. Alice, que apesar de ter afirmado que sua formação inicial foi praticamente nula na área, sempre acompanha e participa das aulas coadjuvadas, e demonstra grande vínculo com a EF. Já Fernanda, que afirmou que sua formação inicial lhe trouxe competências básicas na área, não participa nem acompanha as aulas de EF coadjuvadas pelo professor de EF.

Cecília (PMI) demonstra forte influência de sua formação inicial e continuada, assim como de sua experiência enquanto aluna, no desenvolvimento da EF com seus alunos. Entretanto, cabe ressaltar que esta também tem formação específica na área de EF, o que lhe dá uma percepção de competência muito mais consistente que os outros PTT deste estudo.

Em relação à formação continuada, apenas os professores Cecília (PMI) e Daniel (PEC) referiram possuir cursos de formação contínua relacionados com a EF no 1º CEB. Cecília fez mestrado na área, e Daniel fez complementação de sua formação no magistério, no curso de Licenciatura com variante em EF. Todos os outros docentes afirmaram que nunca participaram de ações de formação em EF no 1º CEB.

O quadro a seguir (Quadro 18) mostra como cada docente caracteriza sua formação inicial e a influência desta em sua prática atual. E assim como evidenciam Morgan & Bourke (2005), destacamos a relação entre a formação dos professores em EF e sua percepção de confiança para ensinar a área.

Num estudo que contou com 422 professores em formação e 63 professores já atuando no ensino primário na Austrália, os autores afirmam que a falta de experiência, assim como a inadequada formação inicial em EF pode afetar a capacidade de ensino do professor generalista na área. Os resultados do estudo apontaram que os professores em serviço foram geralmente menos confiantes do que os em formação, revelando a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional. Outro resultado

evidenciado foi que os níveis de confiança das professoras do sexo feminino foram menores que do sexo masculino, atentando também para que os formadores de professores precisam discutir e considerar maneiras de aumentar os níveis de confiança e buscar estratégias para melhorar a confiança dos professores do sexo feminino, em especial.

Morgan & Bourke (2005) ressaltam a importância de conhecer as percepções de competências e níveis de confiança dos professores do ensino primário na área da EF, no sentido de buscar complementação de sua formação inicial, que de forma geral mostram-se insuficientes para gerar confiança no ensino da EF.

Formação inicial e a influência em sua prática atual		
	Como caracteriza sua formação inicial:	Formação inicial tem influência em sua prática atual?
Alice – PMA	<i>“ (...) nossa formação não foi em, em jogos, nem foi em ginástica, nem foi ... foi mais na base dos percursos da natureza, mas a fazer desportos radicais”.</i>	<i>“ (...) Nenhuma. Hã... a da minha, do meu percurso escolar, hã... essa sim teve, a influência que eu tenho agora tem tudo a ver com meu percurso escolar desde o 5º ano (...)”.</i>
Fernanda – PMA	<i>“ (...) recordo-me muito bem das aulas dele (professor), hã... sem dúvida que as aulas práticas pra mim, pronto foram as que ficaram mais (...) e assim, não é que, eu acho que se calhar eu preciso de formação, lógico, mas dá-me alguma tranquilidade, se calhar, posso assim falar, no sentido que sei mais ou menos como que se faz ou planifica uma aula ou como se deveria planificar uma aula, com os momentos principais, pronto, algumas atividades que se possam desenvolver em cada uma das etapas, (...) mas o básico eu acho que consegui ficar, consegui, em termos de formação inicial (...)”.</i>	<i>“ (...) deu-me, deu-me um “know-how” posso assim dizer, não quer dizer que eu faça, que não faço exatamente aquilo que eu aprendi quando em anos anteriores por exemplo, de certa forma baseamo-nos muito na planificação semanal que não tem grande conteúdo em si (...)”.</i>
Gabriel - PMI	<i>“Penso que eu não tenho qualquer tipo de problemas pra lecionar a EF, até porque eu já fiz parte do desporto escolar, e ia de escola em escola aí a dar desporto escolar, hã... sinto-me com capacidade pra dar EF a nível do 1º ciclo sem qualquer tipo de problemas”.</i>	<i>“Assim, contribui sempre para, quanto mais não seja para, pra fazer... ter presente aquelas noções que nós tivemos no magistério, não é?, porque com o tempo as pessoas se não forem frequentando algumas ações de formação vão caindo na... na rotina, não é? (...) Não me recordo isso aí sinceramente, sei que se falavam (no magistério) em, nos blocos, na perícia e manipulação, percursos na natureza, fala-se nisto, que no fundo, no fundo é aquilo que se, ainda hoje acontece a nível de 1º ciclo, é isso que se lecionam nos, não tenho presente neste momento como era (...)”.</i>
Cecília – PMI	<i>“Eu acho que a minha formação inicial em EF foi bastante completa, foi um período em que eu realmente vi a certificação daquilo que eu queria ser o resto da minha vida (...)”</i>	<i>“ (...) Realmente com motivação de dar esta aula no 1º ciclo, foi sem dúvida a minha formação inicial que tive e a certificação que tive depois mais tarde na, com o mestrado, de perceber a importância que esta área tem no desenvolvimento dos alunos”.</i>

Formação inicial e a influência em sua prática atual		
	Como caracteriza sua formação inicial:	Formação inicial tem influência em sua prática atual?
Daniel – PEC	<i>“Eu primeiro tenho curso de magistério primário, em Aveiro, onde já tive cadeira de EF, vocacionada para parte até aos 12 anos, porque são, é a nossa parte, até 10 anos, 11 anos, hã... depois mais tarde por opção e até por vontade porque também nalguns projetos em que estava ligado nas escolas, porque fazia sempre aula de EF no 1º ciclo nas escolas e por causa dos desafios que me foram sendo colocados eu achei importante tirar o curso e licenciar-me em EF e tirei o curso de EF na Escola Superior de Educação de Viseu (...)”.</i>	<i>“Sempre teve, desde o tempo que eu andava a estudar, é... desde aluno ainda do liceu, antes do liceu, eu tive bons professores de EF (...) tinha vários excelentes professores na área da EF, e isso me marcou sempre, também me marcou, assim como me marcaram alguns professores no meu curso de EF e que me deram uma visão de como trabalhar e chegar às crianças mais facilmente e motivá-las e tirar e aproveitar todas as potencialidades que a EF têm para se trabalhar em articulação, com complemento nas outras áreas (...)”.</i>
Bruno – PEC	<i>“Eu tive uma formação específica para isso que faço, né (...) tenho também formação no 1º ciclo, apesar de nunca ter dado aulas ao 1º ciclo (...)”.</i>	<i>“Eu acho que tem influência em direto (...) mas esta formação inicial, eu acho que é fundamental (...)”.</i>
Eduardo – PEC	<i>“Minha formação inicial é 3º ciclo e secundário, pronto...não... é com alunos mais velhos, né, uns com a partir de 12 (...) apesar da minha preparação, digamos minha formação é 3º ciclo e secundário, só, que eu também ao longo dos anos fui trabalhando com miúdos também destas idades, mesmo nesta escola, hã... já dei a miúdos da pré, também durante 4 ou 5 anos aqui num centro social e tenho alguma facilidade e em também em direcionar as coisas pra eles e relacionar com eles, que é completamente diferente, né (...) eu acho que a nível de formação, por exemplo no 1º ciclo, não tivemos quase nada, pouco, muito pouco (...)”.</i>	<i>“Já muitas coisas mudaram completamente, eu acho que a nível de formação, por exemplo no 1º ciclo, não tivemos quase nada, pouco, muito pouco. Depois na altura havia uma coisa, que agora já não existe, que havia estágio no quinto ano, nós tínhamos, íamos pra uma escola, tínhamos duas turmas e nos é que éramos os professores das turmas, não havia ninguém, não éramos, não íamos a coadjuvar nada, não íamos coadjuvar o professor, nada, nós éramos os responsáveis pelas turmas, tínhamos a orientadora que ia lá de vez em quando ver umas aulas e auxiliava-nos quando necessário, mas o responsável, e hoje em dia isso já não acontece (...)”.</i>

Quadro 18: Formação inicial e a influência na prática atual.

5.9.1 – Competências necessárias para uma intervenção de qualidade em EF no 1º CEB

Em relação às competências que os professores de nosso estudo acreditam ser necessárias para uma intervenção de qualidade em EF no 1º CEB, as mencionadas foram agrupadas no quadro abaixo (Quadro 19):

	Competências	Professores
1	Conhecimento do programa	Alice e Fernanda – PMA Cecília e Gabriel- PMI Daniel – PEC
2	Conhecimento da área, assim como do corpo humano e primeiros socorros	Alice e Fernanda – PMA Cecília – PMI Daniel – PEC
3	Sensibilidade e bom senso	Alice – PMA Cecília – PMI Daniel – PEC
	Didática adequada para o 1º CEB e a pedagogia infantil	Cecília – PMI Daniel e Eduardo – PEC
	Desenvolvimento físico e motor especial para demonstrar as atividades	Fernanda – PMA Gabriel – PMI Daniel – PEC
4	Paciência e disponibilidade emocional	Cecília – PMI Bruno – PEC
	Gostar de trabalhar com crianças desta fase	Daniel e Eduardo – PEC
5	Conhecer bem os seus alunos	Cecília – PMI
	Capacidade para trabalhar com grupos muito heterogêneos	Daniel – PEC

Quadro 19: Competências necessárias para uma intervenção de qualidade em EF no 1º CEB mencionadas pelos professores.

Apesar do conhecimento sobre o programa e o conhecimento da área serem as competências mais referidas, os professores também destacaram a importância de aspetos

relacionados com a especificidade do 1º CEB. A sensibilidade, a paciência, a didática e a pedagogia infantil, assim como a disponibilidade emocional, o conhecimento dos alunos e gostar de trabalhar com crianças foram ressaltados pelos professores:

“ (...) o professor tem que ter paciência, tem.. ter paciência (RISOS) e tem que ter um espaço, eu devo ser, eu... pronto, eu tenho sorte nesse, nesse aspeto, por quê? Porque eu tenho aqui as condições, eu não posso queixar (...)”. **Bruno – PEC**

“ (...) acima de tudo e honestamente, meter as mãos na consciência e hã... ter a percepção de se consegue ou não realizar esse tipo de atividade com a turma que tem à frente, porque eu posso conseguir realizar com esta turma, mas já não consigo realizar com aquela, porque são muito diferentes, não é? (...)”. **Alice – PMA**

“ (...) a professora vai ensinar (RISO) o alfabeto motor, como é, tal como no 1º ciclo a professora ensina o alfabeto, o “a” “b” “c” “d”, ... o professor do 1º ciclo ensina, hã... vai alfabetizar as crianças, tem que estar, tem que ter uma maior disponibilidade também, hã... emocional, muita paciência pra esses níveis também, é muita paciência, que muitos já tava a explicar e eles já querem levantar pra fazer, portanto, explicar que eles tem que ouvir com atenção, as instruções tem que ser muito, enquanto no 2º ciclo podemos das instruções muito mais demoradas e mais prolongadas, são breves e muito claras, muito curtas e concisas daquilo que queremos (...)”. **Cecília – PMI**

“ (...) primeiro a pedagogia, a pedagogia infantil é fundamental, é fundamental pra poder intervir com nossos alunos, ter um desenvolvimento psíquico especial, assim como também ter um desenvolvimento físico e motor também especial, é preciso ter algum conhecimento da relação afetiva que se tem que estabelecer com eles, dos, de elos de ligação, saber baixar a eles, saber motivá-los e integrá-los nessa situação (...)”. **Daniel – PEC**

“ (...) primeiro, tem que, é, e hoje em dias as dificuldades muitas vezes dos professores no nosso caso do 3º e do 2º ir dar aulas ao 1º porque hoje em dia tem sido completamente diferente né, a forma de falar, forma de comunicar com eles, tem que ser diferente, o tipo de linguagem, (...) a grande valia que o professor tem é conseguir se adaptar e e chegar aos alunos, porque, pode ser um dia posso ser muito bom treinador, posso ser muito bom professor, mas posso não conseguir chegar aos alunos do 1º ciclo porque não consigo utilizar a linguagem que eles percebam, (...) mas se eu não tiver pedagogia pra conseguir transmitir isto não adianta nada (...) e isso ganha-se muitas vezes com o tempo e mesmo com a personalidade da pessoa, se não tá habituado e se não gosta, primeiro tem que gostar, se não gostar de trabalhar com os pequenitos também não, não adianta, pronto, mas basicamente, eu acho que o mais importante é a questão pedagógica, saber relacionar com eles e falar e eles perceberem o que que nós queremos”. **Eduardo - PEC**

Nesse sentido, Wright (2004) destaca o papel do professor para criar um clima seguro de aprendizagem para alunos nessa faixa etária, assim como na preservação dos valores intrínsecos, do prazer e do gosto, ao mesmo tempo que os alunos melhoram suas competências motoras. É necessário criar um ambiente seguro e encorajador em torno da AFD. Os professores podem mudar as atitudes dos alunos em relação à AF ao quebrarem

as barreiras sócio emocional e auxiliar estes a lidarem com as incertezas físicas que fazem muitos relutar em participar (Davies et al., 2015).

Gagnon (2016) afirma que o desenvolvimento de um clima social e emocional positivo em sala de aula no 1º CEB é essencial para um programa de EF bem-sucedido. Salienta ainda que a necessidade de pertencer, ter amigos, e se sentir emocionalmente seguro são necessidades básicas de todos, mas atender a essas necessidades em sala de aula pode ser um desafio. Por isso, o autor destaca alguns pontos importantes no que tange a gestão da aula: evitar atividades que envolvam filas longas e eliminações; realizar atividades em grupos e facilitar diferentes formas de agrupamentos; feedbacks e estímulos contínuos; uso rotinas e práticas para que se perca menos tempo possível da aula (Gagnon, 2016);

Esslinger, Esslinger & Bagshaw (2015) destacam a importância de uma boa planificação em EF para que não ocorra processos de exclusão e negligência, que pode afastar o aluno, proporcionando-lhe uma visão negativa da área. É necessário ao professor ter atenção e vigilância para que não desenvolva apenas atividades de sua preferência e voltadas para um certo tipo de aluno (habilidosos, comunicativos, extrovertidos), pois os alunos têm uma variedade de controláveis e incontroláveis razões para escolher não participar: calçados inadequados, falta de habilidade, aversão ao exercício ou sudorese, falta de amigos em sala de aula, desinteresse pelas atividades conduzidos pelo professor, autoimagem negativa, etc. Para tornar a EF uma aula motivante, principalmente no ensino primário, que desencadeie atitudes saudáveis para o resto da vida nas crianças, Esslinger et al., (2015) sugerem atividades que envolvam a ludicidade, a fantasia, interligando exercícios físicos com jogos virtuais e com outras áreas curriculares.

É fundamental também variar os tipos de atividades, envolvendo todos os blocos curriculares, assim como as finalidades educativas do 1º CEB (Bailey et al., 2009; Davies et al., 2015; Esslinger et al., 2015; Gagnon, 2016; Neves et al., 2010; Tinning, 1992). Adotar a conceção de um ensino inclusivo pode amenizar o afastamento da AFD, para tanto Darido (2004) afirma que é preciso superar o histórico da área, que em muitos momentos resultou numa seleção entre indivíduos aptos e inaptos. Para além disso, deve se evitar relacionar a prática de AFD ou a EF com punições e castigos (Barney et al., 2016; Gagnon, 2016).

É interessante destacar o estudo realizado por Napper-Owen et al. (2008), onde elencaram as competências necessárias de um professor de EF altamente qualificado, seguindo as orientações da NASPE (National Association for Sport and Physical Education), no seguimento de políticas que evidenciam a necessidade de aumentar as competências dos docentes em todas as áreas na realidade dos EUA.

Dentre as principais competências, Napper-Owen et al. (2008) elucidam que a formação inicial é de extrema importância e deve ser credenciada e reconhecida por algum órgão competente. Além disso, vários aspetos centrais dos programas de formação dos professores ajudam a desenvolver professores iniciantes eficazes, como por exemplo, conhecimentos pedagógicos, conhecimento dos conteúdos, experiências de campo/práticas, disposições profissionais e outras.

Para os autores, é extremamente importante que um professor de EF altamente qualificado:

- Conheça seus alunos e a melhor forma de apresentar o conteúdo frente à diversidade da turma para tornar o ensino eficaz;
- Utilize as normas/programas/objetivos nacionais da EF para conceber e desenvolver um programa de EF de alta qualidade;
- Alinhe a avaliação, o ensino e os resultados com os padrões do programa, e demonstre as habilidades de processo e as disposições associadas a um ensino eficaz;
- Valorize as oportunidades de estender o programa de EF para além dos muros de sua escola sempre que possível, além de participar ativamente na sua comunidade escolar através da participação em funções da escola e na informação aos pais, administradores e colegas sobre questões relacionadas com a AF e estilos de vida saudáveis;
- Estimule a aprendizagem dos alunos através da criação de um ambiente propício para a aprendizagem, gerindo as funções do cotidiano que são necessárias para um bom andamento da aula, bem como na elaboração do planeamento e no ensino do conteúdo de EF. Uma boa gestão do desenvolvimento da aula requer interações do professor que resultem em grandes níveis de envolvimento dos alunos nas atividades, proporcionando o máximo de oportunidades para aprender. Deste modo, os autores citam Rink (2006) para elucidar os dois aspetos da gestão que têm o potencial de aumentar o tempo de envolvimento dos alunos na tarefa numa sala de aula bem gerida: (1) o estabelecimento de

regras para a organização da sala de aula e (2) a administração de comportamento dos alunos.

Para tentar encontrar um conceito que melhor representa aquilo que é designado como um “bom” professor de EF, Cunha (2010, p. 42) utiliza a afirmação de Loureiro (1986) ao ressaltar que um “bom” professor deve ser capaz de desenvolver e de promover nos alunos a “(...) aptidão para ser tudo o que se pode ser.” E atribui mais valor às relações interpessoais que estabelece e que são fonte de desenvolvimento que ao seu saber, embora também importante. Assim, dá grande destaque à disponibilidade afetiva positiva e às características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável, social e interessado pelos alunos.

Num estudo realizado no município de Maringá – PR/Brasil, Costa & Nascimento (2009) objetivaram elencar as características que seis professores de EF do Ensino Fundamental de escolas estaduais e particulares consideravam essenciais daquilo que julgam ser um “bom professor”. Na perspectiva dos participantes da investigação, as características identificadas foram:

o gosto pela profissão, a escolha da profissão docente, a pesquisa da própria prática pedagógica, os bons exemplos de professores que podem servir de modelo, a missão de educar, estar aberto às mudanças, estabelecer metas pessoais a curto e longo prazo, trocar experiências com os pares, planejar adequadamente e trabalhar coletivamente (p. 23).

É imprescindível que o professor que ministra aulas de EF domine uma gama de conhecimentos vasta e intrincada, que relaciona ciências e compreensões diversas, as quais subsidiam sua prática e permitem aos alunos usufruir de vivências contextualizadas, saudáveis, seguras e condizentes com suas possibilidades, de acordo com seu estágio de desenvolvimento e individualidade biológica e cultural, direcionando uma interação crítica com o meio sociocultural que proporcione também o seu desenvolvimento motor (Almeida et al., 2014).

5.9.2 – O programa de EF no 1º ciclo – percepção de conhecimento e abordagem

A percepção de conhecimento de cada docente acerca do programa de EF demonstrou relação com a atuação destes no 1º CEB. Os professores da monodocência integral, Cecília e Gabriel, assim como o coordenador de departamento do 1º CEB, Daniel, demonstraram maior confiança ao explicar sobre suas percepções acerca do programa.

Já as duas professoras do modelo de monodocência apoiada, Alice e Fernanda, apesar de conhecerem o programa, enfatizaram a necessidade de mais formação em EF e justificaram não serem especialistas na área. Os dois docentes especialistas do 2º e 3º ciclos, que atuam como coadjuvantes, não explicitam diretamente o conhecimento que possuem do programa de EF do 1º ciclo, apenas fazem críticas ao mesmo, por ser muito geral e desatualizado.

Para Morgan & Bourke (2008), os programas de EF devem oferecer oportunidades para melhorar a capacidade pessoal no desempenho de habilidades motoras básicas, baseada no gozo e no prazer do estudante, e assim aumentar a possibilidade de uma experiência positiva em EF. Em especial, durante os anos da escola primária, pois as oportunidades e níveis de AF podem variar e serem transitórios, mas as atitudes desenvolvidas frente à AF são a longo prazo.

De acordo com os princípios orientadores da ação pedagógica no 1º ciclo (DEB, 2004), o desenvolvimento dos programas deve implicar o desenvolvimento de experiências que oportunizem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. O próprio programa de EEFM enfatiza que “do ponto de vista das necessidades de desenvolvimento multilateral das crianças, a principal exigência que o currículo real dos alunos deve satisfazer é a continuidade e a regularidade de atividade física adequada, pedagogicamente orientada pelo seu professor” (DEB, 2004, p. 36).

O programa ainda destaca que para o desenvolvimento do currículo real, ao selecionar e organizar as atividades da turma, o professor deve considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma, de acordo com os objetivos e com os recursos da escola.

Para os docentes participantes de nosso estudo, os blocos mais desenvolvidos do programa de EEFM, tanto entre os PTT quanto entre os coadjuvantes, são: perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios e jogos. Entre os menos desenvolvidos estão os blocos: atividades rítmicas e expressivas (dança), percursos na natureza, ginástica, patinagem e natação, que é opcional.

Muitos professores afirmaram que a seleção e a definição das atividades e blocos dependem muito dos materiais e espaços disponíveis para a realização das aulas, no entanto cabe ressaltar que o desenvolvimento dos blocos também depende do ano em que o professor atua e por isso certos blocos não são abordados e outros são mais desenvolvidos.

Outra importante ressalva diz respeito ao facto de algumas turmas possuírem diferentes anos de escolaridade, ou seja, algumas turmas são compostas por alunos de 1º e 4º ano, e assim o professor deve estar atento ao programa, pois estes possuem objetivos diferenciados no que tange a abordagem dos blocos.

Alice (PMA) e Fernanda (PMA), embora sejam coadjuvadas por especialistas na aula de EF que ocorre semanalmente, também realizam atividades da área em outros momentos com suas turmas. As duas docentes afirmam que sentem a necessidade de realizar alguma atividade com os alunos, pelo excesso de tempo que os alunos permanecem em sala de aula:

“ (...) eu se os meus alunos me disserem, o professora eu estou farta, oh professora já estamos fartos de matemática, eu sei que eles estão a me pedir, estão a me pedir pra que eu faça algum exercício lúdico com eles, pois eu vejo, se eu disser que vamos cá pra fora eles deliram, não é?, porque só por saber que vão poder vir cá pra fora e fazer uma atividade, se eu lhes dizer que vão pra o campo (...) eles deliram (...)”. **Alice – PMA**

“ (...) este ano também tem acontecido, apesar de ser o “Eduardo” a dar aula, às vezes eu sinto necessidade de parar um bocadinho com eles e virem até cá fora, ou “professora podemos correr hoje um bocadinho”, então vamos lá, vamos, e depois fizemos tipo uma brincadeira, um concurso ver quem chega primeiro, ou estafetas, ou só apenas uma corrida à volta da escola, “vamos ver quem dá 3 voltas primeiro”, depois fazemos cronometragem de tempo, um pouco assim (...)”. **Fernanda – PMA**

No entanto, as atividades desenvolvidas pelas professoras não apresentam carácter regular e nem de uma aula sistematizada, planeada e articulada com as outras áreas ou até mesmo com o desenvolvimento do programa de EEFM. São caracterizadas por jogos ou brincadeiras com o intuito de quebrar a rotina da sala de aula, de propósito simplesmente recreativo ou até como “prémio” pelo bom comportamento:

“ (...) ou muito ir até o ginásio (...) e fazer um jogo ou dois com eles, e depois assim um bocadinho mais calmo, tipo um telefone sem fio ou uma coisa mais, mais calminha antes de irmos para a sala, porque eles são mesmo muito complicados, hã... mas não é nada como seria uma planificação direitinha, não (...) Por exemplo de manhã tenho muito o hábito, de hã... quando nós chegamos à aula de fazer ou por uma música ou fazer um aquecimento, (...) em sala de aula, 10 minutos um quarto de hora de manhã pra aquecer e para relaxar um bocadinho, exercícios de respiração (DEMONSTRA), “agora controlar, controlar a respiração, agora libertar muito devagarinho, muito”, pronto, fazer assim, mas não 45 minutos, não, tipo 10 minutos, um quarto de hora e se calhar faço mais vezes isso mais frequente do que um dia por semana, que acho que dizer hoje vou fazer EF aquela hora porque tem que ser, hã...às vezes eu não sou muito apologista disso, sou sincera, se eu sinto que hoje preciso de fazer um bocadinho com eles porque eles estão, não estão bem, precisam de ir até lá fora, eu “olha, hoje nós vamos fazer um bocadinho de atividade física” e pronto ou até dentro da sala e é disto que lhe disse por exemplo de manhã, costume fazer, por um música e bater as palmas, os joelhos, os pés e as mãos

(DEMONSTRA COM GESTOS) e gesto tal, e faço muitos joguinhos destes com eles”.
Fernanda – PMA

“ (...) então às vezes eles trazem bola pra sala de aula e às vezes na sala de aula eu deixo que façam, e eu mando, eu tenho um objeto na mão e mando o objeto, só que eu estou a olhar pra ali e mando o objeto pra ali (DEMONSTROU COM GESTOS) (RISOS), que é pra ver que eles estão com atenção e ao mesmo tempo estando com atenção conseguem apanhar ou não, eu faço um bocado este tipo de jogos às vezes e eu avalio (...) eles adoram poder dar as ideias deles e adoram ver as ideias deles postas em prática, pronto, só que isso acontece não muitas vezes porque, lá está, não podemos estar muito tempo nisso, porque ele é precioso e então isso acaba por ser muitas vezes visto pra eles como hã... um presente que eu lhes dou (RISOS), “portamo-nos bem professora?, foi, portamo-nos bem” (RISOS). Pronto.” **Alice – PMA**

O Quadro 20 evidencia a percepção de conhecimento de cada professor acerca do programa de EF do 1º CEB, e o Quadro 21 a seguir caracteriza a abordagem do programa por cada professor, destacando os blocos mais e menos abordados e aqueles que não são abordados ou não foram citados:

Percepção de seu conhecimento acerca do programa de EF do 1º CEB		
PMI	Cecília	<i>“ (...) eu sei que o programa tem as suas finalidades, não é?, tem objetivos específicos para cada bloco que são 8 os blocos, não é?, até é... deixe me ver (RISOS), perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, a ginástica, os jogos, as atividades rítmicas e expressivas, hã.. o percurso da natureza e a natação, que é um bloco que não, que não abordamos”.</i>
	Gabriel	<i>“Bom. Nem vou pra baixo do bom, nem vou pra cima do bom, bom, é quanto isso, penso que domino aquilo que é necessário e que é exigido”.</i>
PMA	Alice	<i>“ (...) eu não conheço o programa assim à exaustão, eu sei o que é que devo trabalhar, até porque nas planificações mensais, isso depois vem lá tudo, tudo, está lá tudo escrito, até mesmo as atividades que nós podemos que desenvolver (...) não sou nenhuma perita no programa, adoro a expressão físico motora, sei o que que devo trabalhar em cada um dos blocos, mas não quer dizer que eu seja, que tenha, que seja boa ou que sei já trabalhar corretamente naquilo aquilo que lá vem ser suposto a trabalhar não é?, daí eu acho que temos carência a nível de formação nesse aspeto (...)”</i>
	Fernanda	<i>“ (...) é assim, eu sinceramente não sou propriamente da área, não é?, hã... tenho determinados, determinados aspetos que eu sei que são cruciais, que são muito importantes, (...) pronto, mas sei que se calhar preciso de formação, porque a minha formação que tive foi a nível inicial, não é?, formação inicial, depois não tive mais, mas ... pronto, por exemplo há determinados blocos que nós no 1º ciclo também não trabalhamos”.</i>
PEC	Daniel	<i>“Nós temos conhecimento global do programa, o programa do 1º ciclo está dividido em blocos, há blocos que nós não trabalhamos, (...) procuramos que a criança aprenda a saber utilizar os espaços, saber organizar-se no espaço,</i>

Percepção de seu conhecimento acerca do programa de EF do 1º CEB	
	<i>interagir, cumprir a sua função que lhe é atribuída dentro do jogo, portanto, tudo isso, nós temos, nós temos essa noção que está nos diferentes blocos e que nós tentamos passar para as aulas, passamos para as aulas”.</i>
Bruno	<i>“ (...) o programa do 1º ciclo é ... é muito geral, é é... cabe lá tudo e quando assim é da origem a que? Que cada um pode fazer o que quer e lhe apetece. Eu acho que os programas devem ser gerais, devem ter têm indicações gerais, mas se calhar se eles conseguissem é, é reduzir o número de atividades e de modalidades, se calhar, ia haver uma maior uniformização nas práticas por todo o lado, não sei se também se é bom ou se é mal, (...) mas o que eu acho é que, acho isso, que nós podemos fazer o que quisermos, que estamos dentro da lei, entre aspas, mas quer dizer, porque cabe lá tudo”.</i>
Eduardo	<i>“É, é assim, eu... como todos os programas, como se calhar o programa do 3º ciclo, se calhar, já está um bocado desatualizado, se calhar às vezes é... é utópico aquilo que se pede lá, pronto, tem muito haver com, (...) as condições materiais, com as turmas, e com a realidade que é hoje e que era antigamente, eu acho que está muito desatualizado, e muitas vezes falham muitas coisas ao 1º ciclo também, o programa é muito vasto, tem lá muitas situações, mas metade delas são complicadas de fazer (...)”.</i>

Quadro 20: Percepção do conhecimento do programa de EF do 1º CEB.

Abordagem do programa de EF no 1º CEB					
Modelos de docência	Professores	Turma atribuída	Blocos mais abordados	Blocos menos abordados	Blocos não abordados e/ou não citados
PMI	Cecília	Uma turma com alunos de 1º e 2º ano.	<i>“(…)tenho este ano o 1º e o 2º ano, (...) perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios e os jogos, estes foram os três grandes blocos trabalhados até agora (...)”.</i>	<i>“ (...) vou entrar também nas atividades de percursos na natureza (...) as atividades rítmicas e expressivas muitas vezes também ficam... são trabalhadas no início da aula com alguma coreografia (...)”:</i>	- Citou todos os blocos previstos para 1º e 2º ano.
	Gabriel	1º ano	<i>“Jogos,... percursos na natureza, ali pelo no intervalo, no intervalo, no recreio, ou quando o tempo permite, e perícia e manipulação sobretudo”.</i>	<i>“Deslocamentos e equilíbrios talvez (...) expressão rítmica, talvez a expressão rítmica não, não, menos abordo”.</i>	<i>“ (...) ginástica no 1º ano não, não há (...)”.</i>
PMA	Alice	3º ano	<i>“ (...) As que eu trabalho perícias e manipulações, hã... equilíbrios, deslocamentos e equilíbrios, hã... jogos (...)”.</i>	<i>“ (...) trabalho um bocadinho da atividade, daquela atividade rítmica, de dança quando eu trabalho conjuntamente com a dramática e com a musical (...)”.</i>	<i>“a natação, adoraria abordar (RISOS), mas essa, essa é opcional também, há também outra opcional, eu estou a me esquecer de uma (...) e ginástica é só mesmo, não arrisco, eu ginástica (...), aqui não dá, aqui não me aventuro porque tenho receio mesmo (...)”.</i> - Não citou os blocos patinagem e percursos na natureza

Abordagem do programa de EF no 1º CEB					
Modelos de docência	Professores	Turma atribuída	Blocos mais abordados	Blocos menos abordados	Blocos não abordados e/ou não citados
	Fernanda	Uma turma com alunos de 1º, 2º e 4º ano.	“ (...) acho que aquilo que é mais trabalhado são os jogos, ao menos se calhar é aquilo também que eu mais trabalho, depois há... deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações (...)”.		<p>“Ginástica não me sinto à vontade, pra fazer a cambalhota, acho que, e também porque tive uma má experiência uma vez, no trampolim (...)”.</p> <p>- Não citou patinagem, percursos na natureza e atividades rítmicas e expressivas (dança).</p>
PEC	Bruno	Cinco turmas, sendo estas com alunos de 2º, 3º e 4º ano.	“O que eu tenho abordado mais têm sido as perícias e deslocamentos, há... manipulações, e ... a ginástica e os jogos (...)”.		<p>“ (...) A patinagem não tem e a natação, são as duas que não, não, e a, e a também ginástica rítmica e expressiva também que não, nós temos que tomar opções (...)”.</p> <p>- Não citou percursos na natureza.</p>
	Eduardo	Duas turmas, sendo estas com alunos de 1º, 2º, 3º e 4º ano.	“ (...) perícia e manipulação, trabalho muito (...), deslocamentos também, passo muito... jogos também faço, só com os mais, sempre com os mais velhos (...)”.	“ (...) A ginástica é um bloco, é muito específico e depende muito da, do material, não é?, das condições materiais, se há colchões há hipótese, se tem até um reuther e um plinto, se calhar, até faz (...)”.	- Os blocos percursos na natureza, patinagem, atividades rítmicas e expressivas (dança) não foram citados.

Abordagem do programa de EF no 1º CEB					
Modelos de docência	Professores	Turma atribuída	Blocos mais abordados	Blocos menos abordados	Blocos não abordados e/ou não citados
	Daniel	Quatro turmas, sendo estas de 2º, 3º e 4º ano.	“ (...) trabalhamos o... quer o bloco de perícias e manipulações, quer os deslocamentos e equilíbrios, quer os jogos pré-desportivos esse sim trabalhamos, são essencialmente aí que cai todas as nossas aulas (...)”.	“(...) nem os percursos na natureza na totalidade, trabalhamos algumas partes em articulação com o estudo do meio (...) se formos por exemplo ao bloco da ginástica, não é se calhar a metade que nós cumprimos do que lá estão (...)”.	“ (...) há blocos que nós não trabalhamos, ou seja a natação, não trabalhamos a natação, não temos condição pra isso, nem a patinagem (...)”. - Não citou o bloco de atividades rítmicas e expressivas (dança).

Quadro 21: Abordagem do programa de EF pelos professores.

Alice (PMA) ressalta o pouco uso que faz do programa de EF em sua prática, evidenciando em sua locução que este é usado apenas no início do ano para a realização do plano anual. Facto este que está diretamente ligado à prioridade de desenvolvimento das expressões, em geral, face às outras áreas consideradas estruturantes do currículo do 1º CEB:

“ (...) se me perguntar quantas vezes que é que eu pego no programa de expressão físico motora, ou a da música, só uma vez por ano (RISOS), porque não tenho aquela necessidade, por que uma vez por ano? Porque é quando fazemos a planificação anual, porque depois a partir da planificação anual fazemos as planificações mensais, a partir das mensais fazemos as semanais, pronto, passa tudo aí, por um bocadinho por aí, portanto, acaba por ser o nosso objeto de trabalho no início do ano quando fazemos a planificação anual e depois acaba por ficar guardado até o próximo ano (...)”.. Alice – PMA

Ao refletirmos acerca da abordagem do programa de EF, consideramos que esta não pode ser definida a partir da confiança que o professor sente em determinada área. O docente, como profissional do currículo, deve buscar superar suas dificuldades em determinado assunto, para não deixar o aluno sofrer esta lacuna. Simplesmente não abordar determinados blocos, atividades e objetivos que estão previstos para determinado ano de escolaridade é negar ao aluno importantes experiências para seu desenvolvimento integral.

Outra reflexão também se torna pertinente quanto ao cumprimento do programa de EF. Os PTT enfatizam a extensão dos programas de matemática e português, e por isso, para além de outros fatores, demandam muito tempo para os cumprir. Desse modo, podemos questionar que para a carga horária que é destinada para a EF (três horas divididas para quatro áreas) o programa de EEFM também se torna muito extenso, e, aqueles que realizam os 45 minutos semanais, dificilmente conseguem desenvolver todo o programa de forma sólida.

Face às diferentes abordagens do programa verificamos, assim como afirma Hardman (2008b) numa escala mundial, que há uma grande lacuna entre o currículo prescrito/oficial/formal e o currículo real. Segundo Sacristán (1995), o currículo prescrito é a determinação e orientação sobre a escolaridade obrigatória, influenciado pelo sistema e política do país. Já o currículo real é identificado pelo autor como “curriculum en acción”, é a prática real, guiada por esquemas teóricos e práticos. Plaisance (2004, p. 232) distingue currículo formal e real, sendo o primeiro “aquele prescrito ou intencional (textos oficiais, programas, manuais)”, já o currículo real é o que designa o conjunto das aprendizagens realizadas pelos alunos, quer sejam ou não explicitamente visadas pelos adultos.

Carreiro da Costa (2005a) utiliza a classificação de John Goodlad et al. (1984) para elucidar os cinco níveis de currículo: o curricular ideal, o currículo formal, o currículo percebido, o currículo operacional, e o currículo experienciado. O currículo ideal contempla as perspectivas partilhadas por governos, grupos de interesse e organizações de professores relativamente às mudanças e inovações curriculares. O currículo formal diz respeito às propostas aprovadas pelo governo ou pelas autoridades regionais ou locais, e segundo as autoridades é o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. O currículo percebido representa o modo como os professores interpretam o currículo, ou seja, os professores entendem o currículo de diferentes formas. O currículo operacional é o que realmente se sucede em sala de aula, ou no ginásio. E, por fim, o currículo experienciado que é representado por aquilo que os alunos fazem, pensam e aprendem a partir do currículo operacional.

A Figura 3 abaixo demonstra a relação entre os cinco currículos descritos, nomeado de “modelo heurístico do currículo”, de acordo com Carreiro da Costa (2005a, p. 261).

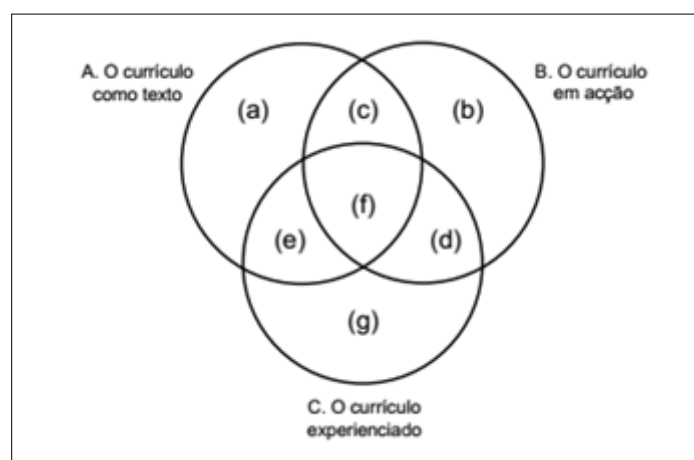


Figura 3: Modelo heurístico do currículo. Fonte: Carreiro da Costa (2005a, p. 261).

O círculo A) compreende os currículos “ideal” e “formal”; é o que alguns autores denominam o currículo como texto, ou o currículo no papel. Representa não só o que está escrito nos documentos oficiais (programas, descrição dos cursos, guias de avaliação, etc.), mas também nos manuais escolares e em outros recursos pedagógicos. O currículo como texto inclui igualmente o discurso pedagógico, assim como o que dizem pessoas significativas sobre o processo educativo. O círculo B) representa o currículo operacional, ou seja o currículo posto em acção. Ele ilustra o modo como as intenções descritas no currículo como texto estão a ser transpostas para a prática pedagógica. A figura mostra o modo como os professores implementam o que está prescrito no currículo formal. O desfazamento existente entre os círculos B) e A) pretende salientar que o currículo, como texto, é modificado e adaptado por cada professor, em contexto. O círculo C) retrata o currículo vivenciado pelos alunos. Representa o que fazem os alunos, o que acham que

devem fazer, o modo como participam nas actividades das aulas e o que realmente aprendem. Na verdade, este é o currículo mais importante. O modelo procura descrever ainda as várias incoerências que se podem observar entre os diferentes níveis curriculares. Por exemplo, a área a) representa as intenções que nunca se tornam acções. A área b) compreende as actividades que não são planeadas mas que apesar disso ocorrem nas aulas de Educação Física. A área c) ilustra os aspectos do curso que constam do currículo formal, que são postos em acção pelos professores, mas que os alunos não vivenciam. A área d) representa as actividades do curso que os alunos experimentam mas que não foram intencionalmente planeadas. A área e) traduz as intenções que não são ensinadas, mas que os alunos experimentam, através eventualmente de actividades informais. A área f) representa as intenções que se tornam acções, e que são ensinadas e aprendidas. A área g) descreve, finalmente, as actividades do curso que não são formalmente planeadas, que não fazem parte do currículo operacional mas que os alunos, todavia, vivenciam. Esta área representa o “currículo oculto” (Carreiro da Costa, 2005a, pp. 261–262).

Carreiro da Costa (2005a) também cita diversos estudos para elucidar os fatores que estão relacionados com as alterações do que é implementado na prática daquilo que estava previsto no currículo. Estes fatores são: as atividades dos professores são dependentes do contexto e por quadros de referências pessoais, tais como as crenças que possuem sobre os objetivos educativos, processo ensino-aprendizagem, alunos; representações acerca do que vem a ser um bom ou mau ensino; o conhecimento e expertise; percepção sobre sua própria capacidade de ensino; atribuições causais sobre o rendimento dos alunos, e ainda o compromisso profissional dos professores.

Quadro resumo:

Formação inicial, competências necessárias para a docência e a abordagem do programa
<p>- Percepção de competências:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Percebe-se uma distinção da percepção dos professores sobre os conhecimentos acerca da área e em relação ao conhecimento sobre os alunos. Os professores especialistas em EF apresentam uma maior confiança acerca dos conhecimentos sobre a área e conteúdos de ensino. No entanto, os professores generalistas, em função da monodocência, apresentam mais conhecimentos sobre os alunos e dão mais importância ao desenvolvimento integral destes. <p>- Influência da formação inicial e a prática atual:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Os docentes com formação para além da inicial destacam-se dos demais no que tange tanto a influência desta formação em sua prática atual, como também no conhecimento e na abordagem do programa da EEFM. Estes também elencam um maior número de competências necessárias para a docência da EF o 1º ciclo. O conhecimento mais aprofundado destes docentes reflete a posição de liderança dos mesmos quanto à área de EF,

Formação inicial, competências necessárias para a docência e a abordagem do programa
identificada no AEA. - A abordagem do programa: <ul style="list-style-type: none">✓ Maior desenvolvimento, de modo geral, dos blocos: jogos, deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações. Baixa valorização dos blocos de expressões rítmicas e expressivas (dança), percursos na natureza, patinagem e natação (opcional). O bloco da ginástica é mais abordado pelos professores especialistas, e a dança é pouco desenvolvida por todos os docentes.

Quadro 22: Quadro resumo sobre formação inicial, competências necessárias para a docência e abordagem do programa.

5.10 – A colaboração entre PTT e o professor de EF: é possível trabalhar juntos?

Verificamos ser possível o trabalho colaborativo na área de EF no 1º ciclo. No entanto, esta colaboração pode ser realizada de uma maneira mais estreita, como ocorre entre os docentes Alice (PMA) e Bruno (PEC), e Daniel (PEC) e as PTT que apoia. Ou pode ser realizada de forma mais distante, como é o caso dos professores Fernanda (PMA) e Eduardo (PEC).

a) Alice e Bruno

Alice, que é coadjuvada pelo professor Bruno, afirma que a coadjuvação na área de EF é uma experiência excelente, pois além de melhorar a oportunidade aos alunos, esta lhe fornece aprendizagens na área, através de uma troca de conhecimentos entre os dois docentes. Acredita que para o professor de EF do 2º ciclo, esta experiência também é importante para vivenciar a realidade do 1º ciclo, e perceber o quão difícil é a rotina de professores que ficam o dia todo com a mesma turma e com responsabilidade de desenvolver todas as áreas curriculares.

Alice vê como positivo o trabalho colaborativo a partir das experiências que teve (já teve coadjuvação em expressão plástica) e considera extremamente vantajoso, pelo conhecimento significativo aos alunos, como pela troca de aprendizagens entre os professores. No entanto, ressalta que esta parceria depende da compatibilidade dos professores, como da turma e do comportamento dos alunos. Para Alice, cabe aos professores deixarem de lado a visão de que o coadjuvante está ali para impor formas de trabalho ou para avaliá-los, e sim para levar coisas novas e maiores conhecimentos aos

alunos. Porém, alerta que este deve saber interagir sem expor o outro docente na frente aos alunos, para evitar constrangimentos.

Alice afirma que este trabalho em conjunto também é facilitador para uma prática de maior qualidade, para que nenhum aluno seja negligenciado. Desse modo é possível realizar um atendimento mais individualizado aos alunos, para acompanhar os que apresentam mais dificuldades, como também não deixar de exigir uma melhora das competências da turma como um todo.

“ (...) eu nunca me aventuraria neste lado a fazer o salto em altura com eles, porque (RISOS) era capaz de correr mal, até porque eu não sei as técnicas para o fazer, pronto (...) eu aprendo algumas coisas novas e o professor, neste caso o professor “Bruno”, também aprende umas coisas comigo, porque dar aulas ao 2º ciclo não tem nada a ver com dar aulas ao 1º ciclo, não é? (...) E há assim um intercâmbio de (RISOS), pronto, de umas lições (...) e aqui esse professor é que é uma mais-valia, porque permite que ele esteja com outros e nós nos centremos nestes, que por vezes são postos de lado, não porque nós estejamos a querer negligenciar, ao deixá-lo à parte, não, mas porque temos uma turma inteira pra dirigir, não é?, e... afundar o barco só porque não consegue também é um bocado complicado então acaba o barco por ir e fica um pra trás numa boia (RISOS) à espera de ser salvo, pronto”. **Alice – PMA**

Além disso, a coadjuvação aparece como uma alternativa positiva quanto aos constrangimentos do espaço físico, destacado por Alice no 1º ciclo, pois os alunos são levados até o espaço que o professor utilizaria neste momento para suas aulas no 2º ciclo, oportunizando uma vivência mais rica quanto às instalações físicas e, conseqüentemente, às atividades:

“ (...) Eles adoram, porque, pronto, tem outras condições, tem outros materiais e podem praticar coisas que nós aqui não podemos fazer, como por exemplo salto em altura, trampolim, porque não temos nada aqui deste lado não é?, e também não podíamos usufruir daquele espaço, por causa dos horários que estavam todos ocupados pelas turmas do 2º e 3º ciclo, assim vamos aproveitar os recursos do 2º ciclo, eles adoram ir pra lá, fazemos coisas que aqui era impossível fazer, porque não podíamos fazer com eles (...)”. **Alice – PMA**

Em relação à prática da coadjuvação, Alice expõe que esta deveria ocorrer de maneira sistemática em todas as áreas das expressões e justifica afirmando que, como professora do 1º ciclo e com formação em Português/Francês, ter o apoio de especialistas é um enorme ganho inclusive para sua própria formação, onde é possível adquirir conhecimento que só seria possível em cursos de formação. Além disso, ressaltou que o preenchimento dos horários dos professores de área do 2º e 3º ciclo como coadjuvantes no 1º ciclo deveria ser uma prática:

“ (...) é muito importante, portanto eu acho que se realmente é preciso preencher horários que o façam desta forma, mas não só com a atividade física, mesmo com todas as outras áreas, porque, nós professores do 1º ciclo, temos que ser, hã... polivalentes, não é?, temos que tentar dar um bocadinho de tudo, mas não somos especialistas em áreas, eu sou em português francês não é?, essa é a minha especialização, não é EF, se eu tiver um professor que me pode, hã... dar um andamento à turma que eu não consigo dar e ensinar a mim coisas que eu teria que ter uma formação para se aprender, para mim é uma mais-valia pra mim em todos os sentidos, e ele também gosta, o professor “Bruno”, porque trabalhar com meninos do 1º ciclo é muito diferente do que trabalhar com meninos do 2º e do 3º ciclo, e aí isso também vais lhe dar uma, uma experiência que eles não têm e alerta pra uma realidade que eles também não tinham (...)”. **Alice – PMA**

O trabalho colaborativo também evidenciou que o conhecimento dos diferentes docentes envolvidos pode resultar num trabalho mais significativo aos alunos, pois o conhecimento específico da área de EF do professor especialista é somado ao conhecimento que o PTT tem de seus alunos e do desenvolvimento curricular da turma. Também se ressalta a importância da participação da PTT nas aulas de EF e o bom relacionamento entre os docentes para esta interação:

“ (...) por acaso eu conheço o professor “Bruno” já de muitos anos (RISOS) ele já me deu, já meu deu aulas, hã... de EF ao 1º ciclo há uns 12 anos atrás, no outro agrupamento (...) eu acho que é muito mais vantajoso, a professora estar presente é muito importante, porque a professora conhece os alunos, e a professora conhece, e a professora sabe dizer, por exemplo, o professor propôs, “olha eles agora se calhar vão fazer aqui um bocadinho de, vamos andar a fazer um bocadinho trabalhar com as bolas, pra ver se eles, pra trabalhar a destreza manual, pra trabalhar pra ver se eles conseguem fazer lançamentos”, e eu digo: “olha hoje não é bom dia pra isso, isto hoje está muito complicado, eles hoje estão num dia não, se calhar, é mais favorável trabalharmos isto”, pronto, e o bom eu penso que é isto, é nós podermos, ele tem a ideia dele, hã...que tem sempre boas ideias (...) mas daí às vezes o professor “Bruno”, pronto, quando vê que tem necessidade de ir à minha sala de aula ele vem à minha sala de aula, e ele diz, hã... mas nós, hã, nós funcionamos muito bem, portanto, não há aquela necessidade dele estar preocupado com aquilo que eu quero fazer e aquilo que ele quer fazer, é capaz, e ele tem essa preocupação, ele tem esse problema com outros professores, por quê? Porque não tem tanta à vontade, o facto também de eu já conhecê-lo a mais tempo também me facilita mais as coisas, mas eu também sou uma pessoa que por natureza eu me empenho, eu me envolvo assim de cabeça logo, e se ele está a ensinar aos meus alunos eu também quero aprender (...) nisso funcionamos muito bem, pronto, de termos à vontade para estar a trabalhar em equipa e funciona muito bem, se calhar se fosse outro professor eu não sei (...)”. **Alice – PMA**

A coadjuvação em EF também foi referida como importante para a regularidade desta aula semanalmente. Cumprindo ou não a atividade das outras áreas a aula será desenvolvida, pois o outro professor está comprometido para aquele determinado horário:

“ (...) a educação física agora, eu sei que não há desculpa, porque eu sei que eles na quarta-feira, naquela hora, tenham eles trabalhado matemática exaustivamente a manhã toda até chegar as 11 horas, eles vão estar com o professor “Bruno” e eles vão trabalhar

as atividades, a expressão físico motora e eles próprios não permitem que eu falhe, eles já sabem, “professora já devíamos estar lá com o professor Bruno” (...). **Alice – PMA**

Trabalhar em conjunto com o professor especialista também é evidenciado pela PTT como um apoio mais seguro no desenvolvimento do programa, já que sua formação não lhe deu bases suficientes e por não ser uma especialista na área, em relação ao que e como pode realizar as atividades lá existentes.

“ (...) há partes do programa que nós temos conhecimento dele, mas não podemos fazer né, é impossível, que é a, a parte da ginástica eu posso fazer agora porque vou com o professor “Bruno” e faço, mas a parte por exemplo da, hã... da dança, das expressões, das atividades rítmicas, hã... essa parte... eu trabalho mais a nível de dramática, não é?, (...) hã... equilíbrios, isso já é mais, já é mais, é um bloco que eu acho que é com o professor “Bruno”, é um, é mais fácil trabalhar com ele porque, eu sei que ele sabe e que sabe o que está a fazer, eu às vezes tenho receio de não saber o que eu estou a fazer, na parte das, das, dos equilíbrios, pronto (...) há exercícios que acho que nós professores, nós professores do 1º ciclo que não temos formação em EF, que não temos competências pra os fazer, há atividades que realmente nós não temos, embora eu diga: “tá bem, eu vou tentar, eu posso tentar”, não é?, mas pode correr mal e se corre mal eu tenho que admitir que eu não estava preparada para trabalhar aquela atividade com os meninos, pronto, por isso que às vezes eu jogo pelo seguro e eu agora como tenho este ano o professor “Bruno” tudo aquilo que eu sinto que eles poderiam fazer eu pergunto ao professor Bruno (...) pronto e depois aproveito a presença do professor “Bruno” e os conhecimentos dele pra ver se ele pode fazer isto com eles, pronto, hã... por isso pra mim é uma mais-valia ter o professor “Bruno” e ter o professor Bruno a dar a EF, porque nós não somos, não temos que ter, não temos que ser especialistas em tudo, não é? (...)”. **Alice – PMA**

Nesse aspeto, no entanto, também foi ressaltado que a prática da colaboração em EF depende muito das turmas envolvidas, nomeadamente do comportamento dos alunos. Alice referiu que nem todas as professoras coadjuvadas sentem-se à vontade em acompanhar as aulas de EF, pois ficam envergonhadas com as atitudes dos alunos:

“ (...) a outra professora coitada desde o 1º ano tem uma turma de 26 alunos supercomplicados em todos os níveis, não é?, ela própria diz “olha, eu não tenho vontade nenhuma de vir pra aqui, eu fico envergonhada, eles só me envergonham, eu tenho vergonha deles” (...)”. **Alice – PMA**

Bruno ressalta que há articulação de seu trabalho em EF com as professoras das turmas em que coadjuva. O professor ressalta que esta troca de informações é muito importante para conhecer os alunos, dificuldade que tem por estar apenas uma vez na semana com eles, e neste ponto aproveita o conhecimento que professores têm dos alunos para facilitar seu trabalho, no direcionamento e para a diversificação de experiências e atividades:

“ (...) nós fazemos uma articulação, articulação, nós estamos sempre a, todas as semanas nos encontramos, e precisamente... eu... isso é importante pra mim, por quê? Porque elas estão com os alunos todos os dias, eu só estou com eles 45 minutos por semana, eu não vejo aqueles alunos no recreio, não vejo se eles correm, se eles saltam, o que que eles jogam, se eles jogam futebol aí no recreio, no almoço, e os professores veem (...) eu vou dando umas indicações e elas subscrevem e, e sugerem também, “olha, eles fazem isso, eles gostam daquilo, eles não sei o que, depois tem ali um aluno, tem uma aluna que joga isto, faz aquilo” e pronto, e assim que nós, que eu vou conhecendo melhor, porque outra dificuldade que tenho foi esta, com 45 minutos semanais eu tenho dificuldade em conhecer os alunos”. **Bruno – PEC**

Além disso, Bruno afirma que o acompanhamento e a participação das professoras do 1º ciclo durante as aulas são muito importantes, principalmente na gestão dos comportamentos dos alunos. Também destaca que as professoras não deixam de responsabilizar-se pela avaliação da EEFM, e que há uma colaboração entre eles também neste aspeto:

“ (...) Eu faço a avaliação juntamente com a professora, faço a planificação com ela, elas também assistem a aula e depois se quiserem intervir mais tão a... tão à vontade né, intervém quando acham que devem intervir, eu até agradeço que elas estejam, porque ajudam-me a controlar o comportamento dos alunos também (...) aliás a avaliação é, é ela que é responsável pela avaliação, né, há... mas nós fazemos os dois a parte da EF, até fazemos juntos, podia ser eu a fazer e depois dar pra ela pra juntar às outras, mas não, elas têm este cuidado e eu também tenho, porque entendo que com os 45 minutos, eu se calhar, no final do ano agora já começava a conhecer melhor os alunos (...)”. **Bruno – PEC**

b) Fernanda e Eduardo

Para Fernanda e Eduardo a colaboração ocorre de maneira menos estreita, pois Eduardo assume as aulas de EF sozinho, sem o acompanhamento da docente. Esta iniciativa partiu do professor de EF após algumas aulas, pois como já tinha experiência com alunos deste nível de ensino julgou que não era necessário o acompanhamento das PTT, e também por crer que a presença da professora poderia alterar o comportamento dos alunos.

“ (...) No início elas estavam lá, num sítio até foi mais do que noutra, não quer dizer que a professora não passe por lá, às vezes passa, vê se tá tudo bem, pra saber se precisa de alguma coisa, se precisa colaborar em alguma situação, mas é assim, não, é, e eu não tenho nada a esconder e ela pode ficar lá o tempo que quiser e eu trabalho da mesma forma, o que eu acho é que, que eu to, já estou tão à vontade, e acho que às vezes tá lá a professora é capaz de eles terem um comportamento diferente (...)”. **Eduardo – PEC**

Fernanda, que considera a prática de colaboração/coadjuvação muito importante, afirma que como o professor disponibilizou-se para lecionar sozinho a aula de EF,

aproveita este período para ajudar no apoio a outros alunos, ou para realizar tarefas que estão em atraso.

“ (...) foi nos dado como orientação que durante o 1º período nós devíamos estar a acompanhar o professor e ver as necessidades e ajudar até no comportamento dos meninos, mas o colega, o “Eduardo” que está comigo, ele mostrou também que já tem alguma prática, hã, nomeadamente a AECs, com miúdos do 1º ciclo e desde do início me pôs à vontade e disse que eu não necessitava de estar, por isso esse período, esses 45 minutos semanais eu aproveito para estar na turma da colega a apoiar, hã...uma menina que, com necessidades educativas especiais, ou até fazer às vezes trabalho de escola, nomeadamente trabalhar com a assistente operacional, com preenchimentos de mapas, porque sou responsável pelo estabelecimento, e portanto aproveito estes 45 minutos para preparar alguns papeis, alguns documentos que estão assim em atraso, e portanto não tenho tido uma intervenção muito direta (...)”. **Fernanda – PMA**

A professora afirma que já teve a experiência da coadjuvação na expressão plástica, e que considerou muito interessante, não só para os alunos, mas para seus conhecimentos:

“ (...) foi uma experiência interessante, portanto quando vai alguém que domina a área, não é?, eu acho que pode ser uma mais-valia, não haja dúvida que sim, até para nós, professores do 1º ciclo, podermos ao mesmo tempo também estamos a aprofundar os nossos conhecimentos, não é?, aprendi algumas técnicas que não conhecia (...)”. **Fernanda – PMA**

No entanto, Fernanda ressaltou que a prática da colaboração pode evidenciar um empecilho quanto à docência de professores de outros ciclos ao depararem-se com as especificidades do 1º ciclo, que demanda competências diferentes:

“ (...) só que depois, são colegas de outro nível de ensino em que a realidade do 1º ciclo é diferente, não é?, em que ela tinha muitas dificuldades, por exemplo aconteceu a ter 1º ano e 4º ano, (...) a colega que trabalhava no 1º ano não conseguia, trabalhava com o 4º, também era pro 4º ano que estava, mas que havia, então eu ficava com o 1º ano, e ela trabalhava com o grupo de 4º, só com o grupo de 4º (...)”. **Fernanda – PMA**

A troca de informações entre os professores Eduardo e Fernanda ocorre apenas em momentos informais, quando o professor consegue chegar na escola de 1º CEB um pouco antes de iniciar a aula, ou em ocasiões eventuais. Um exemplo foi quando ocorreu um projeto de basquetebol aos alunos, em que havia outros professores responsáveis, e que ocasionou de ser no horário que Eduardo daria sua aula de EF na turma de Fernanda. No entanto, as conversas entre os dois docentes são mais relacionadas às questões disciplinares e de comportamento dos alunos, pois a responsabilidade de planeamento e avaliação fica à cargo de Eduardo, que afirma não ocorrer um intercâmbio entre eles, até pela facto da professora talvez não se sentir à vontade em relação aos conhecimentos que possui na área:

*“ (...) aproveito esta altura muitas vezes pra falar, porque ali naquela escola os problemas são imensos, pronto, e aí a, em relação propriamente à conteúdo e à forma de planificação, isso não, sinceramente, não. Se calhar, se calhar a professora às vezes a professora nem se sente à vontade para falar porque estou mais na área do que ela, e se calhar é por aí, penso que por aí não há, muitas vezes não há aquele intercâmbio (...) na minha experiência daqui da escola, e se calhar aqui é, eu atribuo os valores, atribuo a classificação, tenho uma grade em Excel, que nós, que nós preenchemos e depois enviamos à professora e a nota não é só dada por nós, também é dada pela professora e pronto, e ela depois ela tem, acho que são mais três notas, na EEFM (...) ”. **Eduardo – PEC***

Eduardo acredita que esta experiência de coadjuvar no 1º ciclo, apesar de considerar muito importante, só ocorre porque precisa completar sua carga horária, e por isso muitos alunos do 1º ciclo não têm a oportunidade de ter a EF coadjuvada ou lecionada por um professor especialista. Também destaca que o trabalho colaborativo para ocorrer deveria ter um tempo disponível para envolver os docentes desde o planejamento, para assim existir uma verdadeira colaboração:

*“ (...) nós estamos aqui, porque temos horários, digamos, horas para, que dê pra completar e dê pra nos atribuir, porque se não tivéssemos horas, se tivéssemos aqui um horário com mais turmas do 3º ciclo, eu não teria estas turmas do 1º ciclo, nem eu e nenhum qualquer dos outros, o que acontece aqui é que há, e pronto, e mediante desta situação eles aproveitam e fazem muito bem, e canalizam pra... só que também, é só há, assim, nós aqui, eu tenho duas, o professor “Bruno” tem mais 5, se não me engano, e não tem mais, quer dizer, aquelas turmas têm sorte de os ter (...) acho que era muito importante se funcionasse, estas coisas fossem, não é?, planeadas em função disso, mas não são, não é?, isto é que está em primeiro lugar é os horários, é o tempo disponível, é ter horas para, se não tiver horas para, não há trabalho colaborativo com nenhum (...) ”. **Eduardo – PEC***

Apesar de não atuarem juntos, Fernanda ressalta que mesmo sendo poucos os momentos de interação com o professor Eduardo, conseguem relacionar-se bem e interagir minimamente, principalmente no que se refere à avaliação:

*“ (...) a avaliação nós já até discutimos e conversamos sobre o assunto, por uma, porque a avaliação dele, pronto, é, é crucial, mas eu também tenho uma palavra a dizer, não é?, porque também faço com meus alunos, desenvolvo algumas atividades, e também tenho a minha perspectiva, não fico a ver, a responsabilizar a ele, mas articulamos esse, nesse, esses bocadinhos, poucos que temos procuramos fazê-lo sim, e ele também é uma pessoa também muito, muito receptiva, muito... eu acho, hã...vamos nos hã... interagindo, vamos interagindo e vamos conversando sobre o assunto, planificação é mais da responsabilidade dele. (...) ”. **Fernanda – PMA***

Fernanda, quando se refere à avaliação, ressalta que se tivesse proposto um trabalho em parceria com o professor de EF talvez pudesse ter obtido um resultado melhor em

termos de comportamento dos alunos, que afirma ser uma turma muito complicada e difícil de trabalhar:

“ (...) Em termos de planeamento é mais da responsabilidade dele, hã... e não é só isso que é da responsabilidade dele, atualmente é da responsabilidade dele tudo, desde o planeamento, a execução, a concretização não é?, (...) o “Eduardo” disse que não, que não havia problema, pronto, se um ou outro se porta mal então ele manda a ter comigo, mas pra fazer determinadas atividades que o 1º ano não consegue fazer, né, que tem que fazer de uma forma mais simples e o 4º ano fazer um trabalho bocadinho diferente, hã... trabalharmos tipo em articulação, ele trabalhar com um grupo e eu trabalhar com o outro, hã... sinceramente nunca lhe fiz ainda essa proposta porque a responsabilidade da avaliação é dele e pronto, e ele disse-me desde o início que não havia problema que ele ficava, mas se calhar tinha sido mais benéfico tanto para uns como para outros termos feito este género de trabalho”. **Fernanda – PMA**

Também ressalta que a avaliação para a EEFM é considerada juntamente com as notas das outras expressões, o que acaba não correspondendo muito à realidade, e que antes não era assim, pois a EEFM tinha uma nota individual:

“ (...) em anos anteriores atividades de físico motora tinha uma avaliação separada, este ano a plataforma não tem isto, tem uma avaliação que é comum às expressões e portanto o que eu faço, como que eu faço, o professor atribui uma determinada menção e eu tenho hã o global por exemplo da expressão plástica, o global da expressão dramática e o global da expressão físico motora e desse, das três notas digamos assim, sai uma, é um bocadinho... não corresponde bem à realidade, mas é, é assim”. **Fernanda – PMA**

c) Daniel – o coordenador de departamento e coadjuvante em EF

Daniel, por ser coordenador de departamento do 1º CEB, consegue ter uma relação mais próxima às PTT que apoia e evidencia que há colaboração no planeamento da EF nas reuniões de grupos de ano.

“ (...) a colaboração é, como acabei de lhe dizer, começa logo no princípio do ano, nos planificamos por ano, por grupo de ano, os colegas fazem a planificação anual, englobam a EF, escolhem os blocos, é, depois, passa-se à planificação mensal, mesma coisa, depois passa-se à planificação semanal, portanto dentro da mesma situação, portanto aqui há uma interligação entre nós e os professores das turmas no sentido de articularmos o que é que vamos trabalhar, o que é que não vamos trabalhar, quais blocos é que vamos escolher, o que é que é possível encaixarmos dentro do pouco tempo que temos (...)”. **Daniel – PEC**

Além disso, Daniel afirma que não concebe a educação sem o trabalho colaborativo, a que atribui muita importância. Também destaca que o agrupamento possui esta marca, de incentivar e desenvolver o trabalho em colaboração, não só em EF, mas em outras áreas também. Salientou que o AEA foi um dos poucos a propor uma formação em EF no 1º ciclo:

“ (...) e tanto é assim que o grupo sentiu a necessidade deste trabalho colaborativo, nomeadamente do seu, do seu desempenho que se calhar, era um dos poucos

agrupamentos que este ano tinha proposto ao centro de formação de professores, da escola, uma formação da EEFM (...). **Daniel – PEC**

No entanto, Daniel depara-se com a dificuldade de gestão do tempo para conseguir realizar a coadjuvação, e que esta é dependente de um andamento sem imprevistos no dia-a-dia, aspeto esse muito difícil de ocorrer pela natureza do contexto escolar:

“ (...) outra situação que trás, que nos trás alguns contratempos nessa, nessa, na... na implementação, tem esse, essa situação que nós temos, como disse a um bocado que o corpo docente tem alguma... já alguns problemas de saúde, e então muitas vezes nós estamos a pensar que vamos trabalhar com o colega e ela tá de atestado e temos que trabalhar com outro, portanto isso pensando que não, temos que andar sempre constantemente a alterar as várias situações pra pormos em prática (...)”. **Daniel – PEC**

Percebemos que, assim como em outros estudos, a colaboração em EF no 1º CEB pode apresentar-se como uma importante oportunidade de qualificar a experiência dos alunos e dos professores. No entanto, para evitar que esta ocorra apenas para aproveitamento de professores com horários ociosos e para utilizá-la como instrumento de qualificação e de desenvolvimento profissional, cabe ao agrupamento definir uma política em seu projeto educativo e/ou outros documentos, para buscar garantir sua consistência na prática escolar. Os agrupamentos podem aproveitar os próprios recursos humanos para qualificar o conhecimento de seus docentes, suprir as lacunas e necessidades destes, e melhorar a qualidade das práticas e das vivências dos alunos, assim como ocorreu no AEA, ao requisitarem um curso de formação em EF para ser ministrado pela professora Cecília.

Ao refletirmos sobre estas questões, cabe destacar o estudo realizado por Pieron, Cloes, Delafosse, & Ledent (1995) que teve início no letivo de 1990/1991, em 14 escolas na Comunidade Francesa da Bélgica. O projeto de “renovação do ensino elementar - desenvolvimento corporal das crianças de 2,5 anos aos 12 anos” avaliou os efeitos de um programa de AF diário no ensino pré-escolar e primário (2.º, 4.º e 6.º anos), em que foi necessário o destacamento de um professor de EF para atuar em estreita colaboração com os professores do ensino primário, de acordo com os objetivos e princípios de aplicação do programa.

Os resultados apontaram que as crianças participantes dos grupos experimentais mostraram diferenças nas habilidades motoras em todos os níveis de ensino, realizando melhores prestações do que as crianças do grupo controlo. Além disso, os autores evidenciaram que esse programa ofereceu a possibilidade às crianças de se afirmar no plano da motricidade, principalmente àquelas que não teriam acesso fora da escola, em

especial às meninas, que por tradição são menos beneficiadas em estruturas desportivas existentes. Em relação às atitudes e percepções dos alunos verificou-se que os participantes do programa apresentaram atitudes mais favoráveis em relação à escola, e um aumento do comportamento de cooperação destas em suas relações espontâneas no recreio.

Sobre a percepção dos objetivos das aulas de EF, os alunos das escolas experimentais deram enfoque à noção de prazer, diferente do que ocorreu nas escolas controlo, constatando que o tempo suplementar realizado através do programa favoreceu uma visão mais descontraída do ensino, sem que isso afetasse os outros objetivos, o desenvolvimento e as aprendizagens. Em relação aos professores, verificou-se que, apesar da dificuldade de desenvolver o trabalho de cooperação de forma sistemática, a participação no projeto contribuiu no reforço das relações sociais também dos adultos. Os professores de classe mostraram-se mais sensíveis em relação aos especialistas à noção de EF como integrante de uma educação global e ressaltaram que sentiram-se mais bem considerados pelos seus alunos a partir das prestações das sessões de EF (Pieron et al., 1995).

A prática de colaboração que ocorre no agrupamento AEA, em que docentes de outros níveis de ensino atuam em conjunto com os professores do 1º CEB, mostra-se como uma importante estratégia no aproveitamento dos recursos humanos em prol da qualidade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Pires (2003) destaca a relevância dos agrupamentos (associação de escolas), que assumiram uma mudança relacionada a questões de territorialização, passando a escola de 1º ciclo de uma escola com cultura e práticas de isolamento e individualismo para uma escola de comunidade e cooperação. Formosinho (1998) ainda acrescenta que os agrupamentos se apresentaram como um importante passo para a construção de uma escola-comunidade, de modo que valoriza o intercâmbio de conhecimento, a partilha de experiências e o trabalho em equipa.

Outro aspeto evidenciado em nosso estudo foi o facto da coadjuvação apresentar-se como um meio de envolver mais docentes na EF e assim melhorar as competências daqueles que não sentem confiança no ensino da área, como um meio de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche (2009) sugerem que a criação de comunidades de prática pode fornecer aos professores oportunidades para se envolver no desenvolvimento profissional de forma colaborativa e solidária. Desse modo, é oportunizado aos participantes que se concentrem em questões, problemas e sucessos que

experimentaram em sua prática diária. Com referência específica à EF primária, Harris, Cale, & Musson (2012) propõem que para suportar uma prática transformadora, cursos de desenvolvimento profissional eficazes envolvem professores e seus colegas em esforços de colaboração a longo prazo.

Hargreaves (1998) corrobora e salienta que a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais para o desenvolvimento das escolas e dos professores. A confiança que decorre da partilha e do apoio colegial condiz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos, além de um maior empenho dos docentes para o desenvolvimento profissional contínuo.

A colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu *morale* e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza ... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo as suas carreiras (Shulman, 1989 citado por Hargreaves, 1998, p. 210).

Em tempos de reformas educacionais, gestão autônoma das escolas, e responsabilidade coletiva dos professores pela implantação de imposições curriculares, o sucesso do desenvolvimento da colaboração e da colegialidade tornaram-se essenciais para a concretização destas mudanças (Hargreaves, 1998). As críticas em relação à colegialidade são essencialmente de natureza técnica e administrativa, principalmente devido às dificuldades de implementação, em particular ao tempo escasso dos professores, bem como à falta de familiaridade de muitos com o papel colegial.

Utilizando a distinção dos diferentes tipos de colaboração e relações colegiais e suas implicações para a independência dos professores feita por Judith Warren Little (1990), Hargreaves (1998) explicita, e é válido destacar para nosso estudo, que o tipo de colaboração do trabalho em conjunto requer uma interdependência maior entre os professores e uma ligação mais estreita nos ajustamentos mútuos ao nível da prática.

Hargreaves (1998) afirma que o princípio de colaboração num sentido de reconstrução das relações de poder nas escolas, tornou-se central, quer seja entendida como colaboração entre professores, quer entre professores e diretores, alunos, pais e comunidade em geral. “A colaboração, tanto na educação como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitas dificuldades que os professores estão a enfrentar” (Hargreaves, 1998, p. 277).

5.10.1 – Dificuldades do trabalho colaborativo em EF

Para além das vantagens e benefícios da coadjuvação, também foram evidenciadas algumas dificuldades do trabalho colaborativo. Todos os professores envolvidos neste trabalho de colaboração em EF ressaltaram a inexistência de um momento específico para refletir, discutir e planear as aulas. Os encontros se dão informalmente, pela necessidade que sentem em conversar, mas que é dependente de oportunidades para que isto ocorra.

“ (...) ainda não tivemos nenhum momento assim que, por exemplo, da escola parar pra nós fazermos um, não, isso ainda não aconteceu, mas estas reuniões informais nós estamos, até este ano muita já ocorreu de ter às vezes com ele (Daniel), que esteve a substituir também uma colega que foi operado ao pé e por isso ele também, ele também havia EF, e nós articulamos sempre, mas é mais assim informalmente (...).” Bruno – PEC

Pela incompatibilidade dos horários dos docentes do 1º ciclo e dos professores de EF do 2º e 3º ciclo os encontros ficam restritos a momentos informais e individuais do professor de EF com cada professora do 1º ciclo. Além disso, deve-se ressaltar a questão da deslocação dos professores Eduardo e Daniel para as escolas de 1º ciclo, exclusivamente para lecionar a EF.

“ (...) Ali em A... falo antes de começar a aula um bocadinho, no fim sempre um bocadinho, ou às vezes é relatado o que aconteceu, ou eles também já perceberam o que aconteceu e agora a escola está inserido num projeto de basquete (...) uma vez por mês e é em algumas turmas, não é em todas, uma vez por mês vai à escola dar basquete (...) e esse tempo, nesse tempo, muitas vezes eu aproveito pra falar com a professora, alguma situação (...).” Eduardo – PEC

Herskind (2010) observa que, é preciso estar ciente que práticas de colaboração entre uma equipa implica também envolver diferenças, conflitos, tensões e dilemas, ainda mais no que toca às experiências, práticas e percepções corporais. Nesse sentido, é perceptível dentre os resultados de nosso estudo, que o trabalho colaborativo traz exigências que nem sempre os professores estão acostumados/dispostos a enfrentar. Saber trabalhar em grupo, admitir carências e necessidades, expor-se para outro profissional, são dificuldades, entre outras, que o professor, acostumado a trabalhar isoladamente, pode demonstrar alguma resistência.

A colaboração entre Fernanda e Eduardo é matizada por estas questões, e assim o trabalho ocorre mais sob forma de substituição do que por coadjuvação. A PTT, apesar de considerar a coadjuvação muito importante para adquirir conhecimentos, e de ter acompanhado as aulas de outra área em que foi coadjuvada, não participa das aulas de EF juntamente com o especialista. Os motivos desta falta de interação podem ser em função da

natureza da aula de EF, como também pelo estigma, como afirma Neves, que a área possui de ser revestida por um manto “em que a especialidade e o domínio de competência de alta complexidade inviabilizam a intervenção dos professores do 1º ciclo” (Neves et al., 2003, p. 13), até pelo facto do professor de EF ter se disponibilizado para atuar sozinho com a turma.

A substituição por especialistas para a docência da EF acaba por afastar ainda mais o PTT da área, e mostra-se como um entrave para melhorar a percepção de competência e a confiança no ensino da EF deste. E apesar do que ocorre, Fernanda concorda que no fundo a implementação do especialista no 1º ciclo pode afastar ainda mais o professor deste nível de ensino na leccionação da EF, se houver um sistema de substituição, e defende que os alunos nesta fase necessitam de um professor como referência, mesmo existindo a coadjuvação:

“ (...) o professor abdicar daquele momento, o professor do 1º ciclo, é assim... se isso acontecer ou começar a acontecer eu acho que o professor do 1º ciclo nunca mais vai fazer, portanto perde por um lado, porque não faz, deixa de fazer, não é?, e por outro lado porque se se implementar de facto a coadjuvação, digamos a coadjuvação ou o professor ir substituir que são coisas diferentes, se for alguém ir substituir o professor e... que seja da área o professor do 1º ciclo deixa de ser hã... o professor titular de turma, digamos, o responsável pela turma e passa a ser o nível de ensino como no 5º ano, como no 6º ano, hã... é assim, eu acho que o 1º ciclo, é um, eu acho que é um bocadinho à parte, os meninos ainda são pequeninos, os meninos precisam de ter alguém que eles sintam que está presente e que pode, pode haver outro professor, e pode haver aquele que vai, mas o meu professor é aquele, eu acho que isso é importante manter (...)”. **Fernanda – PMA**

Entre os principais empecilhos do trabalho colaborativo podemos considerar, então, as exigências que este requer, além do individualismo característico do trabalho docente. O individualismo é a forma de cultura docente que mais prevalece entre os professores (Hargreaves, 1998) e caracteriza-se pelo isolamento que a sala de aula oferece aos professores acarretando, por uma lado, uma sensação de privacidade e proteção em relação às interferências exteriores. Mas por outro lado, além de diminuir a exposição a críticas e atribuições de culpas, também se impõe contra fontes potenciais de elogio e apoio e reconhecimento de méritos. Isolados, os professores quase não recebem feedback por parte de seus pares, assim como não são reconhecidas suas competências e boas práticas (Hargreaves, 1998).

Outro obstáculo apontado pelos docentes é a questão do professor de outros ciclos não saber relacionar-se com os alunos ou não compreender as especificidades do 1º ciclo, e

assim ao invés de ser um ganho, a coadjuvação destes especialistas pode se tornar um problema para a EF neste nível de ensino.

“ (...) pessoalmente eu estou neste último grupo que acabei de dizer, acho que o professor de 2º ciclo, se não souber baixar ao primeiro não é uma mais-valia, (...)”. **Daniel – PEC**

No entanto, acerca desse aspeto ressaltamos que a coadjuvação não pode ser compreendida como substituição, e, portanto o professor do 1º ciclo não pode afastar-se do ensino da área. Desse modo, o papel deste docente no processo de ensino-aprendizagem da EF torna-se fundamental para ultrapassar este e outros constrangimentos.

Daniel, no seu papel de coordenador, também afirma que o trabalho de coadjuvação dos professores de EF dos outros ciclos ainda não foi potencializado, fruto também de sua falta de tempo para atuarem de forma mais estreita, também pelas condicionantes de incompatibilidade de horários:

“ (...) estes colegas que estão agora, que é o caso, que trabalham connosco, que é o caso do “Bruno” e do “Eduardo”, tão pela primeira vez connosco, e isso ainda não foi possível potencializá-los no sentido de, apesar de falarmos sempre com eles, explicar qual é essa situação toda, e eles não conseguiram absorver aquilo que nós queremos, também fruto dessa condicionante de eu não estar a tempo inteiro pra poder fazer isso, quando estou a substituir os outros colegas não posso fazer a outra, outra situação (...)”. **Daniel – PEC**

Essas dificuldades da colaboração, em que um professor de EF de outros ciclos vai ao 1º ciclo desenvolver a aula, principalmente se ocorrer num modelo de substituição, ao invés de qualificar a experiência do aluno pode acarretar numa situação inversa. O docente deve reconhecer a especificidade deste nível de ensino, e atentar-se ao modo como gere suas aulas no 1º ciclo, tentando superar o histórico da EF, em sua ênfase demasiada desportiva e que em muitos momentos resultou numa seleção entre indivíduos aptos e inaptos (Darido, 2004).

Em outras palavras: a atividade deve adequar-se ao aluno e não o aluno à atividade. O professor que se mantiver rígido em atividades que não despertem qualquer interesse dos alunos termina por afastá-los da disciplina e auxiliando a formação dos não praticantes de atividade física (Darido, 2004, p. 78).

Outros empecilhos são destacados por Lima (2002) para a colaboração dos professores. O primeiro que o autor destaca é a exposição a críticas, que podem afetar a autoestima pessoal e profissional do docente e até mesmo sua identidade profissional. Outra questão refere-se ao conjunto de fatores organizacionais inerentes à escola que limitam as oportunidades de interação entre os professores, ressaltando a falta de estímulo

e tempo para tal prática, embora o autor descreva alguns estudos que demonstraram que mais tempo não significa mais colaboração. E em outros casos, que mesmo com condições físicas propícias ao desenvolvimento da colegialidade, esta não surgia necessariamente.

Outro argumento referenciado por Lima (2002) sobre a dificuldade dos professores em se engajar em atividades colaborativas refere-se às características do currículo escolar, que demasiado rígido e centralizado, oferece poucas oportunidades para a colaboração. Apesar de que em Portugal, segundo Lima (2002), quando se deu oficialmente esta oportunidade, através da instituição de projetos interdisciplinares na área-escola, muitos professores acomodaram-se e reagiram defensivamente com padrões isolacionistas das suas culturas profissionais. Por último, o autor destaca a falta de ligações pessoais que poderiam favorecer a interação colegial, referindo-se à colegialidade mandatada, na qual permitisse aos próprios professores escolher seus parceiros para o trabalho em conjunto.

Lima (2002) afirma que críticos dos professores portugueses evidenciam que esta dificuldade de trabalhar colaborativamente destaca a pobre preparação ao nível académico, o conservadorismo pedagógico e a resistência obstinada dos professores às inovações e às reformas educativas. Porém, o autor defende os docentes afirmando que estes não podem ser acusados em exclusivo pela falta de colegialidade nas escolas, pois é necessário considerar “as condições organizacionais (por exemplo, os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos *curricula*) e estruturais (a organização departamental, as limitações espaciais e as divisões institucionais entre os campos de conhecimento) em que o trabalho se desenvolve” (p. 182).

Outra barreira apontada em nosso estudo foi o facto de que para colher frutos de um trabalho colaborativo é necessário que este tenha continuidade, em que seja possível a criação de vínculos dos docentes com o trabalho e com as pessoas envolvidas. Nesse sentido, Formosinho, Oliveira-Formosinho, & Machado (2010) elucidam que práticas pedagógicas de qualidade não são favorecidas no sistema de colocações português, que promove a mobilidade dos professores. Ao considerarem que profissionais da educação integram o conjunto de profissionais de desenvolvimento humano, a mobilidade docente introduz um conjunto de discontinuidades, quer no ponto de vista administrativo, de gestão de recursos humanos, mas sobretudo apresenta-se como um problema pedagógico.

Formosinho (2000) corrobora com essa questão e salienta ainda que a autonomia de uma escola tem relação com a instrumentalização para o trabalho em equipa, e para isto torna-se necessário a estabilidade de seu corpo docente:

Uma escola mais autónoma é, pois, uma escola de equipas docentes, cuja concretização depende muito da estabilidade do corpo docente e de um longo trabalho de ajustamento mútuo, que não se compagina com a duração anual do ciclo escolar e exige lideranças estáveis com vista à continuidade do trabalho pedagógico de um ano para o outro (Formosinho, 2000, p. 159).

Formosinho et al. (2010, pp. 17–18) ainda referem que a mobilidade docente traz um conjunto de descontinuidades, entre estas estão:

- a descontinuidade da relação interpessoal com os alunos;
- a descontinuidade da relação psicossocial dos professores com o grupo turma;
- a descontinuidade da relação pedagógica (relação pessoal e psicossocial e, ao mesmo tempo, de métodos didáticos e de organização do trabalho);
- a descontinuidade da relação profissional com os pares (relação interpessoal professor/professores);
- a descontinuidade da relação organizacional do professor com a comunidade escolar e a comunidade educativa;
- a descontinuidade da relação do professor com os pais dos seus alunos (descontinuidade no envolvimento parental);
- a descontinuidade da relação comunitária do professor (relação do professor com a comunidade local a que pertence).

5.10.2 – A coadjuvação do especialista de EF no 1º ciclo

Em relação à coadjuvação de um especialista de EF no 1º ciclo todos os professores acreditam ser uma vantagem. Justificam que um docente com formação específica pode desenvolver um trabalho de maior qualidade, até pelo facto de muitos professores titulares não se sentirem à vontade em função da falta de formação na área.

Entretanto, Daniel (PEC) e Bruno (PEC) ressaltam que este especialista deve ter perfil, saber relacionar-se com os alunos do 1º ciclo, e compreender as especificidades deste nível de ensino. Bruno também relata que não vê problemas se for o professor do 1º ciclo a dar, mas realizar EF em apenas uma vez na semana é muito pouco, além de que salienta o desconhecimento acerca das AEC. Eduardo (PEC) considera que os professores de 1º CEB têm competências para dar, mas que a colaboração se torna uma mais-valia pela troca de conhecimentos entre os docentes.

Gabriel (PMI) afirma que para os professores do 1º CEB que não se sentem à vontade de lecionar devem se aproveitar da coadjuvação. Já Cecília (PMI), salienta que a EF é uma responsabilidade do professor titular, mas não vê impedimento desta prática para

qualificar a aula, já que muitos professores do 1º CEB ainda demonstram resistência em seu desenvolvimento, além disso ressalta que esta também é uma busca de competências com outro profissional.

Fernanda (PMA) destaca que esta iniciativa vem de encontro com a monodocência, mas que considera excelente para os alunos, e para Alice (PMA) todas as turmas, desde o 1º ano deveriam receber a coadjuvação em EF, pelas vantagens que os alunos teriam.

O quadro abaixo (Quadro 23) destaca a opinião de cada docente acerca da coadjuvação de um especialista em EF:

Coadjuvação de um especialista em EF		
PMI	Cecília	<i>“ (...) embora eu sinta que, sinta e sei que a responsabilidade é do professor de, titular das aulas de EEFM, (...) não vejo como impedimento de melhoria ou de qualidade da aula nesta área, que ela seja dada por um professor da área da EF, se as pessoas continuarem com resistência à esta área, e dizem que não são capazes e que não tem recursos suficientes, que não tem competências, é (...) se é coadjuvação é uma busca também de competências com o outro profissional, não é? (...)”.</i>
	Gabriel	<i>“ (...) Para um professor que não se sente à vontade de dar EF concordo, não tenho nada a discordar, não é?, (...) penso que é de louvar, e que é de aproveitar esta situação, por que não? Não sei, nesse aspeto, eu penso que sim, penso que, até porque se o professor não se sente à vontade pra lecionar a EF, se tiver ali algum outro professor que, que colabore e que leccione com maior facilidade penso que sim, acho que é de aproveitar estas situações (...)”.</i>
PMA	Alice	<i>“ (...) Deveria haver em todos os anos em todas as turmas, não é?, não é só no 1º ano, aliás já devia começar no 1º, porque eu penso que, o 1º é a base de tudo, e o 1º temos muitas lacunas a nível de motricidade dos meninos e a EF que vinha a ter um papel fundamental, nós também trabalhamos, alguns de nós também trabalha né, (RISOS), mas, mas com um professor que tem mais formação do que nós eu acho que era muito mais vantajoso e proveitoso pra turma, mas já era começar logo no 1º ano (...)”.</i>
	Fernanda	<i>“ (...) Eu acho que é muito bom, sou sincera, não é?, é bom, lógico que tem sempre há um pau e dois bicos e acaba a monodocência, que é o professor do 1º ciclo, a questão da monodocência, por outro lado um especialista é um especialista, não é?, e portanto, se há alguém com formação específica na área, eu não tenho formação específica, eu sou uma amadora, mas eu sou mesmo professora do 1º ciclo (...) mas o professor no 1º ciclo era muito assim, não é?, saber um bocadinho de tudo sem saber de nada, e daí que se o houver a possibilidade e a oportunidade de acontecer, se calhar, o que está a acontecer atualmente, se calhar isso é excelente, excelente pra os alunos, sim, sem dúvida (...)”.</i>
PEC	Bruno	<i>“ (...) é preciso ter perfil também pra isso né, não vejo mal nenhum, mas se for o professor a dar, agora acho que, que uma vez por semana é...é pouco e então e depois a EF que eles têm também, as tais das AECs, essa, isso não tem bem</i>

Coadjuvação de um especialista em EF		
		<i>sequer conhecimento, como que funcionam, sei que funcionam de formas muito diferentes de escola pra escola, isso eu sei, mas nem sei dizer como é que funcionam (...)</i> ”.
	Daniel	<i>“ (...) acho que o professor de 2º ciclo, se não souber baixar ao primeiro não é uma mais-valia, mas quando sabe baixar e quando nós conversamos com eles daquilo que temos que fazer, foi a primeira coisa que fizemos, isso sim foi no dia de aula que tivemos com ele, tentei explicar qual era o programa, dar-lhe o programa, programei, é a partir daqui que vamos trabalhar, a planificação está por todos os blocos, vocês agora têm que saber baixar (...)”.</i>
	Eduardo	<i>“ (...) eu acho que eles (PTT) têm competências pra dar, e acho que podíamos colaborar, é, e se torna uma mais-valia, quer pra ele, principalmente, no ponto meu de vista... no meu ponto de vista é mais-valia pra eles com a experiência que nós íamos transmitir, pronto, e eles também, aprender com eles aquela questão pedagógica, do relacionamento com os alunos, pronto, era positivo quer pra um quer pra outro (...)”.</i>

Quadro 23: Coadjuvação de um especialista em EF para a docência da área no 1º CEB.

Um importante exemplo de prática colaborativa com foco no desenvolvimento profissional foi o PRODEFDE, que tinha como objetivo capacitar e melhorar a atuação dos professores do 1º CEB junto à área de EF. Apesar de não ter sido capaz de alterar de forma significativa a realidade da EF no 1º ciclo em Portugal, os resultados do estudo de Miranda (2002) acerca do programa evidenciaram que quase 90% dos professores deste nível de ensino consideraram como muito importante ou importante o apoio de um dinamizador local para melhorar seus níveis de autonomia na área da EF.

Outro relevante exemplo de colaboração/coadjuvação em EF no 1º CEB é o projeto do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, em Barreiro, no Distrito de Setúbal. De acordo com Ribeiro, Sim, Flores, & Pereira (2016), no ano letivo de 2015/2016, quatro professores especialistas em EF, juntamente com os professores titulares das 18 turmas de 1º ciclo do agrupamento, desenvolveram aulas de EF uma vez por semana para um total de 396 alunos. Apesar de não haver dados de uma análise mais aprofundada acerca do projeto, os autores evidenciaram que os docentes de 1º CEB relataram ganhos quanto ao comportamento, concentração e disciplina dos alunos em sala de aula, além do cumprimento da legislação ao proporcionar o desenvolvimento da EF a todos os alunos, desde o 1º ano de escolaridade.

Fraga (2005) destaca a importância de pensar a EF não apenas a partir da questão da presença/ausência do especialista na área ministrando aulas para crianças nos anos

iniciais, o que poderia fazer com que a questão se centrasse numa disputa corporativa. Há diferentes formas de se incluir e valorizar a EF nesse contexto, como, por exemplo, através da inserção de especialistas sob forma de assessoria, tanto na elaboração de planejamentos e como no suporte teórico-metodológico para lidar com a relação de ensino-aprendizagem através das práticas corporais (Fraga, 2005).

Quadro resumo:

Colaboração/coadjuvação em EF no 1º CEB
<p>- Apesar de todos docentes considerarem a coadjuvação em EF como uma prática positiva, algumas questões emergiram de acordo com os modelos de atuação:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ PMA: coadjuvação como vantajosa para os alunos;✓ PMI: prática vantajosa para colmatar a lacuna daqueles professores do 1º CEB que demonstram resistência para com a EF;✓ PEC: a coadjuvação é vantajosa, mas é necessário ter perfil para a prática, e é positiva para a troca de experiência entre os docentes. <p>- Evidenciou-se a necessidade de:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Compreender melhor as diferenças entre coadjuvação e substituição;✓ Potencializar o trabalho colaborativo no AEA, tanto em oportunidades para permitir o encontro entre os docentes envolvidos, como também para dar oportunidade a outras turmas e alunos.

Quadro 24: Quadro resumo sobre a coadjuvação/colaboração em EF no 1º CEB.

5.11 – Os docentes responsáveis pela EF no 1º ciclo. Quem deve ser?

A opinião dos professores quanto à responsabilidade da docência da EF no 1º ciclo ficou bem dividida e demonstrou grande relação quanto à atuação de cada docente. A defesa pela monodocência e o reconhecimento de que esta precisa ser reformulada demarcaram os discursos dos diferentes professores.

Para os professores que desenvolvem a monodocência integral, Cecília e Gabriel, assim como para o professor Daniel, que apesar de ser especialista coadjuvante, também é coordenador do 1º ciclo, a responsabilidade pela EF no 1º CEB deve ser do professor titular de turma. A justificativa dada por eles é porque este tem competência, ou deveria ter, pois ainda há o regime de monodocência, e atualmente já não há os constrangimentos de falta de recursos materiais. No entanto, Cecília (PMI) ressalta que se o professor não a desenvolver os alunos não podem ficar com esta lacuna, sendo necessário a implementação

de projetos de coadjuvação por um especialista. Daniel (PEC) salienta que os professores deveriam receber formação na área e o desenvolvimento curricular da EF deveria ser supervisionado, tal como ocorre nas áreas curriculares estruturantes.

Para os professores de EF coadjuvantes, Bruno e Eduardo, e para a PTT coadjuvada Fernanda (PMA) o especialista é quem deveria assumir esta responsabilidade, por possuir maior conhecimento na área e assim qualificar esta experiência aos alunos. Porém, houve algumas ressalvas. Eduardo ressaltou que para ser o professor especialista o responsável, este deve saber se relacionar com os alunos, adequando o ensino para a especificidade que se exige no 1º ciclo. Já Fernanda referiu a coadjuvação para o caso de não ser possível a alocação de um especialista. Bruno, em outro momento da entrevista, no entanto, afirmou que, apesar de pensar que o especialista no 1º ciclo é um caminho, não vê problemas em ser o professor titular de turma a dar a EF, pois a preocupação deve centrar-se pela perspetiva do aluno, no que vai ser melhor para sua aprendizagem.

Alice (PMA) foi a única professora que afirmou que não deveria ser atribuída responsabilidade a apenas um professor, pois desse modo o outro iria descomprometer-se naturalmente com a área, e ressaltou que a EF deveria ser compartilhada entre o professor do 1º ciclo e o especialista.

O quadro a seguir (Quadro 25) destaca a resposta de cada docente, evidenciando grande relação com a atuação de cada um quanto ao desenvolvimento da EF:

Quem deveria ser o responsável pela docência da EF no 1º ciclo:		
PMI	Cecília	<i>“Eu, quanto à mim o responsável é o professor titular de turma, (...) no entanto se o professor não tem... sente que não tem essa responsabilidade, que não tem essa competência porque precisa de formação (...) os professores que fizeram complemento da formação depois mais tarde também tiveram esta prática, por isso não sei se já é muito uma desculpa mas, no entanto continuo a afirmar, a lacuna não pode ficar nos alunos, se não for dada pelo professor, sendo que as escolas implementem projetos em quem que haja a coadjuvação, para que o professor de EF, o professor especialista vá nestas turmas. (...) Porque que tem que ser o titular de turma? Eu vou responder por mim, eu sinto que, o 1º ciclo ainda goza de um regime de monodocência em que o professor tem que dar todas as disciplinas, (...) enquanto assim for eu na minha turma, volto a referir, na minha turma a professora responsável sou eu que vou dar a EF”.</i>
	Gabriel	<i>“Eu penso que o professor titular de turma, não estou a ver quem mais, o professor titular de turma (...) Porque cabe a ele, cabe àquele docente, do que haver uma pessoa extra a gerir as aulas de EF? Não, penso que o professor titular de turma, penso que está bem conforme está (...) Penso que sim, se não tem (competência) mal, tem formação pra isso”.</i>
PMA	Alice	<i>“ (...) penso que não devia de haver responsável, penso que devia de haver hã... uma troca, uma partilha de responsabilidades, porque eu acho que quando, quando se, quando se remete a responsabilidade só pra uma, só pra uma pessoa eu penso que a outra hã... tende sempre a, a relaxar um bocadinho e quando as responsabilidades são partilhadas ambos têm que empenhar naquilo que estão a fazer, pronto, eu acho que deve ser mais pra partilhado (...)”.</i>
	Fernanda	<i>“ (...) Lá está, é assim, se puder ter um professor da área, o professor responsável seria excelente, né?, ou pelo menos trabalhar em articulação conosco, com os professores titulares, não for propriamente (...) eu acho que sim, havendo alguém da área e sempre muito melhor, não é?, até para poder ajudar os professores nas suas dificuldades, e eu acho que assim em termos de planificação eu acho que nós temos um caminho grande a percorrer, pra aquilo que nós fazemos na planificação, no plano semanal não é nada (...) ainda bem que tivemos aulas coadjuvadas ou professores que nos possam substituir sem dúvida os meninos ficam muito mais enriquecidos, não é?, e desenvolvem as competências que devem desenvolver, lá está”.</i>
PEC	Daniel	<i>“Devia, eu continuo a dizer que devia ser o professor do 1º ciclo, com formação e com acompanhamento, hã... na</i>

Quem deveria ser o responsável pela docência da EF no 1º ciclo:		
		<i>melhor das hipóteses com suporte pedagógico, se fosse possível, mas em que o professor não fosse um mero expectador, o professor do 1º ciclo, eu continuo a achar que o professor do 1º ciclo tem todas as condições, se forem dadas, com formação (...) o professor do 1º ciclo com formação e se possível com supervisão nessa situação (...) a supervisão pedagógica integrada no seu global (...)</i> ”.
	Bruno	<i>“Acho que é muito difícil nós só arranjarmos professores de EF pra dar aulas ao 1º ciclo, acho que é uma mais-valia termos professores especialistas, seja lá em que área que for, porque nós podemos dominar muitas coisas em termos gerais, mas que quando vem alguém que é especialista em determinado assunto, acho que isto é sempre uma mais-valia, aprendemos sempre, por isso acho que, o professor de EF, eu acho que... se tiver continuidade, eu acho que os alunos vão, vão ter muitos ganhos (...) deve ser o especialista”.</i>
	Eduardo	<i>“ (...) pra mim devia ser um professor de EF (...) uma coisa é ter uma disciplina ou duas durante um ou dois anos, outra coisa é nós estarmos direcionado só pra aquilo, não é?, é totalmente diferente, por isso é importante quer para um quer para o outro, né, íamos ajudar um, e acho que ele nós também,... agora, acho que, acho que é uma mais-valia ter o professor de EF a lecionar a EEFM. É mais-valia se ele souber se relacionar, se ele não souber não é, mas que se, se não consegue considerar os alunos, se colocar a fasquia muito alta, se não consegue, não consegue adequar as coisas (...)”:</i>

Quadro 25: Responsabilidade da docência da EF no 1º ciclo.

Percebemos que a coadjuvação foi referida como primeira resposta apenas por uma docente do 1º CEB, e que atua coadjuvada na área. Nesse sentido vale lembrar o que Formosinho (1998) afirmou acerca do antigo modelo ensino primário, na superação de escolas fragmentadas, isoladas e dispersas, sendo necessário ultrapassar as estruturas do tipo “arquipélagos”, comparando-as a ilhas, sem qualquer tipo de comunicação e interação, como se fossem autossuficientes.

Também cabe lembrar o estudo de Miranda (2002), que destacou que entre os 78 dos 91 professores do 1º CEB do concelho de Águeda participantes que responderam a questão, 37 (40,6%) ressaltaram que preferiam que a docência da EF fosse assumida por professores do 1º CEB com o apoio de um professor especialista em EF. A segunda resposta mais referida foi a preferência por professores especialistas (27,4%), e que a EF deveria ser lecionada pelo professor do 1º CEB foi defendida por 14 professores (15,4%).

Embora para Miranda (2002) o facto da maioria dos professores do 1º CEB preferirem lecionar a EF com o apoio de um especialista evidencia a falta de autonomia que possuem para o ensino na área, em nosso estudo os professores que atuam em monodocência integral (Cecília e Gabriel), assim como Daniel, que é coordenador de departamento do 1º CEB, referiram ser o professor titular de turma quem deveria ser o responsável. Os argumentos destes professores basearam-se no facto de que acreditam que este docente tem competência para assumir a área, demonstrando, desse modo, a segurança que possuem em suas próprias práticas e a confiança em suas competências para a docência.

Num estudo anterior, realizado com 669 professores do 1º CEB da área educativa de Viseu, Figueiredo (1996) evidenciou que a maioria dos professores demonstravam tendência para a desresponsabilização com a EF (51% consideraram que deveria ser de responsabilidade do especialista em EF, apenas 8% dos professores defenderam que deveria ser sua responsabilidade, e 41% defenderam a abordagem da EF num regime coadjuvante), contrariando a importância que praticamente todos os docentes atribuíram à área. Figueiredo (1996) interpretou esta desresponsabilização de duas formas: ou que esta demonstra que, por acreditarem na importância da área e no elevado grau de sistematização que esta deve ter aliada à percepção de sua falta de competência, a EF deve ser delegada a um especialista; ou que a intervenção do especialista está mais ligada ao facto de que os

professores do 1º ciclo acreditam que não precisam ter autonomia nessa área como deve ter nas outras mais “tradicionais” e “essenciais para o sucesso escolar dos alunos” (p. 94).

McMaster (2013) ressalta que professores generalistas precisam perceber que eles estão numa posição que os torna candidatos ideais para desenvolver, de forma apropriada, a docência da EF para seus alunos. Salienta que é preciso identificar os seus pontos fortes e fracos no ensino da área, e buscar formação continuada e apoio profissional para aumentar sua confiança e competência para ensinar EF. A autora ainda fala que o professor especialista em EF não pode ser o único responsável pela EF no ensino primário. Geralmente o especialista desenvolve apenas uma aula por semana e nesta fase as crianças precisam de muitas outras oportunidades ao longo do dia para praticar e dominar as habilidades físicas e motoras necessárias, desse modo, sendo o professor responsável pela turma, e com maior carga horária junto aos alunos, o professor generalista também deve desenvolver atividades de EF.

Além disso, as oportunidades para a integração da EF em outras áreas curriculares são inúmeras, embora exijam do professor generalista um conhecimento sobre as habilidades e desenvolvimento de sequências motoras, atividades físicas e conceitos de movimento, para garantir que o que está desenvolvendo é uma prática recomendada, dentro de um programa de qualidade (McMaster, 2013). Utilizar conceitos de outras áreas curriculares em atividades de EF pode resultar em importantes aprendizagens, assim como facilitará a abordagem de princípios de participação segura e de fair play. Aprender através do movimento envolve o desenvolvimento de comunicação, tomada de decisão, habilidades de autogestão, aprender a gerenciar riscos e persistir com desafios ao participar numa série de atividades físicas (McMaster, 2013).

Percebemos, através da locução de alguns professores, a valorização de integrar a EF com as aprendizagens de outras áreas curriculares, em que se ressalta uma abordagem mais globalizadora do ensino da área, característica do 1º ciclo:

“(...) eu não concebo a falta da EF pra quando eu vou trabalhar um conceito abstrato com crianças, em que não trabalhei a noção de corpo, não trabalhou a noção de espaço, não trabalhou a rotação, quando nós falamos depois destes conceitos que entram na matemática e entram por todo lado eles acabam, a EF acaba por ser uma mais-valia para fazer esta situação, só a título de exemplo, hã....nas poucas vezes que este ano eu pude dar aulas com uma das colegas (...), hã... nós estávamos a trabalhar um conceito matemático da tabuada, e eu disse-lhe “vamos fazer isso na EF” e ela disse-me “como?”, falou assim: “como, mas como?”, eu disse: “nós temos sacos de areia, podemos fazer em grupos de 2 a 2, 3 a 3, 4 a 4, 5 a 5, e depois vamos lhe perguntar aonde que isso se encaixa naquilo que estão a dar na sala de aula, e você vai ver que eles vão dizer que é na matemática, na

tabuada” e aconteceu, (...) os miúdos disseram “ah, professor estamos a fazer a tabuada?” (RISOS) pronto e daí, por isso lhe digo quando não descobirmos que tem essa mais-valia de potencializarmos tudo isto (...)”. **Daniel – PEC**

“(...) no 1º ano quando dou aulas, quando dou aula de matemática e na aula de matemática dou a noção por exemplo do interior do exterior, da fronteira eu procuro na aula de EF com um, com a utilização de por exemplo de arcos ou de outro material, transmitir essa noção a brincar com os alunos sem eles perceber a noção de que é interior, estar dentro do arco, fora do arco, andar em cima do arco que é a fronteira, passar informações do, da área da matemática, neste caso, hã... em sala de aula, na aula de EF, outra experiência, por exemplo, a noção de inspiração e expiração, eu, a entrada de ar nos pulmões, a saída do ar nos pulmões, eu utilizo todos estes termos em aula de EF, hã... Não, não me limito em ir pra ali fazer jogos com eles, não, o... ou estafetas, não sei o que, tento, dentro destes jogos, tento dentro da aula utilizar termos que são usados nas diferentes áreas curriculares, e isto tem me dado, me dado frutos (...)”. **Gabriel – PMI**

5.11.1 – Professor especialista: uma mais-valia na EF no 1º ciclo

Os contributos da experiência de um especialista para a EF no 1º ciclo ficou marcada nos discursos das professoras que recebem a coadjuvação na área. Alice (PMA) ressaltou que o professor de EF sempre a apresenta boas ideias para as aulas, pois o mesmo sabe e tem experiência naquilo, além disso o mesmo também tem conhecimento do programa da EF para o ciclo posterior, desse modo o ensino na área se torna mais articulado e isso é repassado aos alunos, que conseqüentemente valorizam mais as atividades:

“(...)como é professor de educação física, eles têm mais hã.... Acham, pronto, que ele sabe mais que eu, pronto, obviamente que sabe, não é?... E ele diz: “meninos no 5º ano, 6º vocês vão ter que saber fazer isto, portanto, vamos lá tomar a atenção”, portanto, ele sabe o que eles vão trabalhar no 5º, no 6º, no 7º, no 8º, eu não sei, e ele tem esse, ele tem esse aspeto favorável do lado dele, porque ele diz, “vamos ter que atenção, porque depois vocês não vão ser capazes de fazer isso”, então eles, daí eles acalmam mais um bocadinho e estão com mais atenção (...)”. **Alice – PMA**

Para além disso, o conhecimento e explicação de técnicas e dos riscos que os alunos podem estar a correr em determinada atividade também são contributos que o professor especialista traz para as aulas de EF no 1º ciclo:

“(...) o professor “Bruno” já lhes esteve a ensinar as dicas todas, a posição das mãos, pra frente já esteve a explicar, coisa que eu não era capaz de explicar a eles, o enrolar da cabeça, porque pra mim dar uma cambalhota é uma coisa tão fácil, hã... que eu parto às vezes do princípio que pra eles também é fácil, mas não, e às vezes esqueço-me disto, mas pronto e ele introduz a parte das técnicas (...) eu ter o professor “Bruno” comigo ele dá-me a garantia que eles tão lá, se, se, se eu propuser alguma coisa que ele acha que não é adequado, ele diz-me logo “olha não vamos fazer isso com eles, porque podemos aqui algum miúdos que se vá aleijar,” que eu por vezes não tenho essa percepção, de que aquela atividade pode, hã... é mais suscetível de criar ferimentos, não são graves, não é?, mas a nível de distensões musculares e essas coisas todas, e eles sabem, porque eles lidam com

isso todo o dia, todos os dias, e eu não, “olha cuidado que eles podem aqui, basta torcer o pé e... eles vão se magoar” e então depois ele sugere outra coisa e vamos fazer outra coisa (...). Alice – PMA

“ (...) por um lado pra os meninos, em termos de aprendizagens, se calhar, é bastante melhor, não é?, porque o professor sabe o que está a fazer e como que faz, eu tenho algumas limitações, não é?, em termos de conhecimento e em termos de prática, não é?, hã... e pronto e há alguns blocos nos quais eu não me sinto tão à vontade, e portanto se houver um professor especialista, um professor da área, se calhar, os alunos saem muito mais enriquecidos, né?, por outro lado eu estando a observar também vou aprendendo, vou a saber, olha muito bem, esta estratégia é interessante, ou como que eu hei de fazer, ou como organizar a aula, com determinados momentos, como que se utilizam os recursos, hã... eu acho que é mais enriquecedor (...). Fernanda – PMA

A discussão acerca da alocação de um especialista de EF no 1º ciclo recai sobre o debate das dificuldades que os professores generalistas, em regime de monodocência, encontram no desenvolvimento curricular, em especial na área de EF. Fonseca & Cardoso (2014) também retratam as dificuldades da EF no 1º CEB na realidade brasileira (chamado de ensino fundamental), em função do regime de monodocência (unidocência), na rede estadual do Rio Grande do Sul. Num estudo qualitativo realizado em Porto Alegre com quatro docentes generalistas e dois professores de EF, evidenciou-se que as aulas de EF, assumidas apenas pelas docentes generalistas, eram realizadas somente como momento recreativo. As docentes ressaltaram que possuíam pouca formação inicial em EF, para além disso não contavam com qualquer política de formação e acompanhamento na área e as mesmas desconheciam a proposta de EF para os anos iniciais de documentos legais. Os professores de EF, que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, relataram que os alunos chegavam ao 5º e 6º anos com muitas lacunas no desenvolvimento motor e com pouquíssimas experiências vivenciadas no plano da EF. Apesar de Fonseca & Cardoso (2014) reconhecerem a especificidade dos anos iniciais de escolaridade e a necessidade de um ensino globalizante nesta fase, questionam como possibilitar uma qualificação das experiências em EF, e levantam a discussão acerca da unidocência nos anos iniciais de ensino, especificamente para a área de EF.

Morgan & Hansen (2007), em um estudo já referido, que contou com 189 professores de 38 escolas do ensino primário na Austrália, evidenciaram que 78% dos professores indicaram que a EF não tinha prioridade alta no desenvolvimento curricular, devido à necessidade de se concentrarem nas áreas de literacia e numeracia. Além disso, a maioria (81%) mostrou-se favorável na atribuição do ensino da EF a um especialista, em

todas as turmas para todas as áreas do programa, pois acreditam que este tem mais confiança e afinco para fornecer a EF.

Os professores também consideram que um especialista garantiria um desenvolvimento sistemático e regular das aulas de EF. Alguns professores expressaram que a presença de um especialista em EF no ensino primário seria uma oportunidade para aprender novas habilidades e atividades, já outros viam esta como uma oportunidade de transferir sua responsabilidade no ensino da EF. Vários professores relataram preferir não se isentar do desenvolvimento da EF para seus alunos, pois acreditavam que estavam mais bem preparados do que especialistas para atender às necessidades individuais dos alunos (Morgan & Hansen, 2007).

Quadro resumo:

Responsabilidade da docência da EF
<p>- A opinião sobre a responsabilidade da docência da EF demarcou muito bem a atuação de cada docente junto à área. A monodocência, e assim a responsabilidade da EF ser do PTT, foi defendida pelos docentes do 1º ciclo que a desenvolvem autonomamente, e que possuem maior percepção de competência. No entanto, para as docentes que recebem a coadjuvação, a EF deveria ser assumida pelo especialista e/ou coadjuvada. Para os especialistas a EF deveria ser de responsabilidade de um professor de EF.</p> <p>- A alocação do especialista de EF no 1º ciclo é considerada positiva para enriquecer as experiências dos alunos, garantir a segurança nas atividades e até para valorização da mesma junto aos alunos.</p>

Quadro 26: Quadro resumo sobre a responsabilidade da docência da EF no 1º CEB.

5.12 – As soluções para a sustentabilidade da área

Os resultados de nosso estudo corroboram com o que Hardman (2008a) verificou ao investigar a situação da EF numa perspectiva mundial. Hardman evidenciou que, apesar de avanços na área, de modo geral esta é marginalizada no desenvolvimento curricular e que entre os principais constrangimentos ainda se verifica:

- Baixa carga horária alocada para a área e dificuldades na implementação desta no currículo real;
- Baixo estatuto em relação às outras áreas do currículo;
- Insuficiência de equipamentos e materiais específicos;

- Carência na formação dos professores generalistas, assim como baixa oferta de professores especializados para o desenvolvimento/colaboração desta;

- Existência de programas e currículos inadequados, que para além disso, na prática não são cumpridos, acarretando em políticas desiguais de oportunidades.

Hardman (2008a) salienta que uma questão de extrema importância é reavaliar e recontextualizar a maneira como a EF está sendo entregue. Para tanto, é necessário rever a prática generalizada nos currículos que apenas servem para reforçar a visão do papel da EF baseada no desempenho e no desporto de competição. Essas práticas têm levado a experiências pouco significativas e socialmente limitantes de participação.

Nesse mesmo sentido, Petrie (2016) questiona que, apesar de iniciativas políticas na Nova Zelândia, Reino Unido e EUA para ampliar o foco da EF, a forma com que o currículo de EF é abordado em grande parte das escolas primárias é possível perceber o destaque que é dado ao desporto como principal atividade, refletindo os discursos historicamente dominantes relacionados a práticas militaristas, ao treinamento físico, ao nacionalismo e ao desempenho no desporto. Para Petrie (2016), ainda é muito evidente nas aulas de EF no ensino primário uma linguagem de controlo, inadequação, recompensa e punição, que refletem o vocabulário militar - “entrar na linha”, “você joga como uma menina”, “se você não pode se comportar, então vamos voltar para dentro” - (p. 4).

Para implementar mudanças em busca de melhorias, Hardman (2008a) ressalta a importância de qualificar os processos de ensino e aprendizagem, e para isto é necessário qualificar a formação dos professores, tanto inicial como em serviço. O desenvolvimento profissional deve abordar adequadamente práticas pedagógicas, de forma contextualizada e significativa para melhorar a experiências das crianças em EF (Hardman, 2008a).

Com a constatação de que a situação da EF no 1º CEB carece de mudanças, ao serem questionados sobre quais seriam as soluções possíveis para a EF se tornar uma área sustentável no desenvolvimento curricular do 1º ciclo, a resposta mais citada foi a coadjuvação, seguida de mudanças nas políticas educativas e investimento na formação dos professores do 1º CEB. Com duas menções cada, foram mencionadas alterações na carga horária do currículo, e a assunção por parte dos professores do 1º CEB da EF no currículo real (Quadro 27).

Sobre esta última sugestão, as professoras Alice (PMA) e Cecília (PMI), ressaltaram que a área já é obrigatória no currículo, mas precisa ser assumida pelos

professores e reconhecida pela comunidade escolar que deve ser realizada, e isto depende de uma mudança de “mentalidade”:

“ (...) só que isso mexe com as mentalidade das pessoas, mexe com muita coisa, que pra muita gente isso é um problema, não é?, hã... portanto eu já nem digo nada, nem falo nada, às vezes as pessoas me veem cá fora e perguntam-me que que eu ando a fazer, olha to a fazer aquilo que eu tenho que fazer, (...) por isso a mentalidade aqui também, a mentalidade dos pais, dos professores, e depois hã... caímos sempre, isso torna-se um vício, é viciante, quer dizer nós habituamos a fazer desta maneira e estamos sempre a fazê-la desta maneira, (...) acho que às vezes, e neste momento esse abanão era necessário, porque isto não está a correr bem”. **Alice – PMA**

“Ela já é obrigatória! ... É uma área obrigatória! Que faz parte do currículo, não é?, os professores têm que trabalhar esta área, o que acho é que não há muito conhecimento talvez também por parte dos encarregados de educação que esta área seja uma área que é trabalhada, ou que deve ser trabalhada na, na escola, no 1º ciclo, a solução, hã... passa por realmente pelos professores cumprirem com o currículo, cumprirem, se eles tem que cumprir com o currículo de português, eu tenho que cumprir com o currículo de matemática, eu tenho que cumprir com o currículo também da área das expressões (...)”. **Cecília – PMI**

É interessante citar aqui que em 1995, no estudo que analisou as representações e atitudes de professores de EF acerca dos programas, Neves (1995) evidenciou muitas lacunas nas vivências e aprendizagens dos alunos, em que, de maneira geral, a EF do 1º CEB simplesmente não era desenvolvida. Desse modo, corroboramos com o autor ao afirmar que a EF não pode depender da motivação do docente, ou do programa de apoio da autarquia local ou de qualquer outro condicionante.

A posição inferior na hierarquia curricular faz com que a falta de intervenção em EF no 1º CEB esteja naturalizada entre os docentes deste nível de ensino. Não há qualquer supervisão na área, como relatou Daniel, e percebe-se que uma prática que deveria ser corriqueira acaba por ser vista como uma exceção nas escolas de 1º CEB.

O quadro a seguir (Quadro 27) evidencia as soluções apontadas pelos professores para tornar a EF uma área regular e sustentável no currículo real do 1º CEB:

	Soluções para a sustentabilidade	Professores
1	Coadjuvação	Alice – PMA Fernanda – PMA Cecília – PMI Bruno – PEC Eduardo - PEC
2	Mudanças nas políticas educativas	Daniel – PEC Bruno – PEC Eduardo – PEC
	Investir na formação dos professores do 1º CEB	Cecília – PMI Daniel – PEC Eduardo – PEC
3	Alterações na carga horária do currículo	Gabriel – PMI (Diminuir das outras áreas) Daniel – PEC (Aumentar da EF)
	Assunção da EF no currículo real por parte dos docentes do 1º CEB	Cecília – PMI Alice – PMA

Quadro 27: Sugestões dos professores sobre as soluções para a sustentabilidade da EF no 1º CEB.

A coadjuvação foi mencionada pelas professoras coadjuvadas, Alice (PMA) e Fernanda (PMA), como também pelos professores coadjuvantes Bruno e Eduardo:

“Eu penso que caminha pra lá, não é?,(coadjuvação) porque cada vez mais nos debatemos com os problemas de obesidade das crianças, com a falta de, com a falta de, hã... de, pelo facto de estarem muito tempo fechadas na sala de aula, passam muito tempo em ambiente de sala de aula, eu penso cada vez mais, começo a pensar, que há a necessidade de trazer as crianças pra fora, há necessidade de lhes por a fazer exercício, porque não é só a nível físico é nível mental também, não é? (...)”. **Alice – PMA**

“Se calhar passava por aí, por uma aula coadjuvada sim Porque o professor está e tem que ter naquela, naquele espaço, naquele bocadinho já sabem que vão ter a expressão físico motora com o professor e trazem o equipamento, né?, e se não tiverem o equipamento não fazem, portanto é uma responsabilidade pra os pais, e pra os meninos, e também passa um bocadinho por aí, né, pela disciplina (...)”. **Fernanda – PMA**

“ (...) mas eu acho que eles aqui, se conseguirem, se mantiverem esta estrutura assim, os alunos começarem a ser acompanhados no 3º ano e no 4º, não sei se pra ao ano se vou ter ou não também, né, nem sei se cá estou, mas em princípio sim, eu acho que, é uma boa solução, eu acho que os alunos vão usufruir disso (...)”. **Bruno – PEC**

“ (...) ou então realmente serem os professores, se calhar do 2º, do 3º se calhar já não, porque a diferença já é grande, mas se calhar do 2º ciclo também, conforme investisse neste momento, a estrutura das escolas têm... agrupadas, pertencem, pronto e tentar trabalhar assim, com as pessoas que tem, que estão mais vocacionadas e eles darem (...)”. **Eduardo – PEC**

Cecília (PMI) também referiu a coadjuvação como uma possível solução, no entanto esta foi a última sugestão mencionada pela docente, que acredita que com formação o PTT possa implementar a EF em regime de monodocência:

“ (...) A solução realmente, hã... passa por continuar a dar formação aos professores, para que os professores neste regime de monodocência implementem a EEFM nas suas aulas, ou então arranjar mesmo estas estratégias que o nosso agrupamento tem, em algumas turmas, de coadjuvação em que há um professor que vai à turma dar aula, ou aqui no agrupamento, aqui na escola sede em que as turmas se deslocam ao pavilhão para ter aula... andamos sempre a volta do mesmo”. **Cecília – PMI**

Para além de Cecília (PMI), investir na formação de professores do 1º CEB foi ressaltada também pelos professores Daniel (PEC) e Eduardo (PEC) como uma possível solução para a sustentabilidade da EF neste nível de ensino:

“ (...) segundo era a formação dos professores, que era fundamental, formação, porque já estão motivados, motivados já estão, e depois é a aposta como mais-valia como já existiu no tempo do PRODEFDE essa situação, para que essa situação exista (...)”. **Daniel – PEC**

“ (...) ou o professor investir mais na formação dos professores primários digamos, o professor titular de turma, e se calhar atribuir uma importância no curso (...)”. **Eduardo – PEC**

Nesse sentido, McMaster (2013) colabora ao afirmar que programas de aprendizagem profissional voltados para generalistas e o reconhecimento de que área curricular de EF é vital no desenvolvimento de uma criança são importantes passos para superar as barreiras da EF no ensino primário.

As mudanças nas políticas educativas também são destacadas como possíveis soluções, e vão ao encontro da situação de “baldio pedagógico” que Neves (2001) referenciou vivenciar, por vezes, a EF no 1º CEB. Rocha (Neves et al., 2003) corrobora acerca desta opinião, ao explicitar que esta situação ocorre justamente pela falta de propostas e programas por parte do Ministério da Educação. O que dá espaço às mais variadas ações e organizações para resolver os problemas que a escola não conseguiu equacionar, permitindo todo tipo de intervenção, desde a malabarismos políticos a oportunismos comerciais.

5.12.1 – Formação profissional contínua e contextualizada

De acordo com o Artigo 15º do Decreto-Lei n.º 15/2007 (p. 504), a formação contínua destina-se a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto”. E que deve ser planeada de modo que promova “o desenvolvimento das competências profissionais do docente”.

Desse modo, importa para nosso estudo salientar, de acordo com Mesquita, Formosinho, & Machado (2013), que a partir de 2005, os Programas de Formação Contínua de formação de professores do 1.º Ciclo em Portugal foram priorizados às áreas ditas estruturantes do currículo, a saber: Programa de Formação Contínua em Matemática (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro); Programa Nacional de Ensino do Português (Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro); e o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro).

A falta de formação na área da EF fez com que surgisse a necessidade dos professores do agrupamento AEA em solicitar uma capacitação, que inclusive está prevista em seu PAA. A aposta no desenvolvimento profissional contínuo pode apresentar-se como uma forma de melhorar a EF como área sustentável no ensino primário. Entretanto, não se apresentam como solução rápida ou como resolução do problema, principalmente se partirem de uma lógica “top-down”. Há que se explorar formas colaborativas, envolvendo toda a equipa pedagógica num processo de mudança a longo prazo e de acordo com as diferentes necessidades do terreno educativo.

Mckenzie et al. (2001) afirmam que mesmo currículos bem elaborados podem não ser bem-sucedidos se não forem implementados programas de desenvolvimento pessoal adaptados para a realidade e a necessidade de cada escola e seus professores. O estudo de Mckenzie et al. (2001) mostrou que o sucesso na implementação de um currículo padronizado de EF nas escolas é influenciado pela formação prévia dos professores e características locais da escola, tais como onde a EF é ensinada. Por isso, programas de desenvolvimento profissional devem adequar programas e estratégias para atender às necessidades e condições locais de intervenção.

Roldão (2000c, pp. 19-20) também traz contribuições nesse sentido e salienta que, para conceber a formação como um instrumento de desenvolvimento profissional

permanente e como uma estratégia de desenvolvimento da escola, é essencial considerar as seguintes condições:

1. Formar para compreender e analisar situações de ensino (promoção de aprendizagem);
2. Formar para decidir – exercitar o poder e a responsabilidade partilhada nas instituições de ensino;
3. Formar para uma cultura profissional colaborativa (...);
4. Formar para avaliar a ação (...);
5. Formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular, entendido como o campo de trabalho de todos os professores, seja qual for o nível ou área da sua especialização.

Situa-se assim, a nosso ver, o problema da formação no quadro de uma mudança, que diríamos paradigmática, da cultura curricular da escola e dos professores. Trata-se de passar da preparação de bons executores de aulas para a construção de bons profissionais de currículo de ensino, habilitados com as competências que lhes correspondem.

Os resultados do estudo de Harris et al. (2012) corroboraram com esta visão, ao concluírem que cursos de desenvolvimento profissional em EF destinados a professores primários, na realidade inglesa, mostraram-se eficientes para aumentar a confiança e o conhecimento dos professores. No entanto, não foram capazes de compensar as deficiências da formação inicial, necessitando de práticas de colaboração mais estreitas e à longo prazo, com suporte de acompanhamento, envolvendo os professores e seus colegas nos esforços de colaboração por períodos mais largos, para suportar uma prática transformadora.

Mcmaster (2013) ressalta que com o apoio adequado, os professores generalistas podem aumentar seus conhecimentos e competências e tornarem-se mais confiantes no ensino da EF. No entanto, o professor não deve apenas esperar por iniciativas de governos e autoridades e necessita também buscar alternativas para desenvolver-se e capacitar-se. Um bom exemplo para isso é integrar-se a redes de aprendizagem colaborativas, por meios mais tradicionais, tais como: conferências, *workshops*, documentos curriculares, cursos universitários, cursos de treinamento em desportos específicos, etc. Ou também através de cursos online, cursos à distância, blogs, sites de redes sociais, videoconferências, etc. Assim, permitirá ao professor uma flexibilidade de acesso à informação e apoio de uma ampla variedade de fontes credíveis e fiáveis no momento que achar mais propício e com um nível de desenvolvimento que atenda sua necessidade atual de aprendizagem (Mcmaster, 2013).

Esta visão de colaboração e desenvolvimento profissional é evidenciada por Daniel (PEC), que ressalta a importância de estabelecer parcerias com as instituições formadoras. Ressalta ainda que, embora aconteça em outras áreas, em EF demonstra ainda ser uma prática inexistente:

“ (...) essas escolas que nos formam estão sempre a melhorar os seus desempenhos, devíamos melhorar também os nossos desempenhos, e quando falo essas escolas acaba também por entrar a EF, certo, as escolas superiores de educação, as universidades, essas situações todas, deviam fazer, fazer-se sentir, e pronto, e foi um aspeto que não falamos que quais são as consequências há... que poderiam ter no sentido de implementar mais conosco estas parcerias, estas... nomeadamente, e estava à espera se calhar que me perguntasse o que que eu achava das escolas que nos formam estarem mais próximas de nós nesta área também, e eu acho que deviam estar, que por exemplo eu trabalho também, como sou professor do 1º ciclo, por exemplo quando vou ter à Universidade de Aveiro, na área das ciências, trabalho muito com eles na área da matemática, trabalho atualmente com eles na área de português, mas na área de EEFM não trabalho, por quê? (...) Não sei, mas isso, é tá, pronto (...).” **Daniel – PEC**

No discurso das professoras Alice e Fernanda também se salienta a carência de formação, ao elucidarem a necessidade de aprofundarem seus conhecimentos acerca do programa de EEFM. Assim como o reconhecimento do grupo de professores em geral, ao solicitarem uma formação na área, sob responsabilidade da professora Cecília.

“(...) não sou nenhuma perita no programa, adoro a expressão físico motora, sei o que que devo trabalhar em cada um dos blocos, mas não quer dizer que eu seja, que tenha, que seja boa ou que sei já trabalhar corretamente naquilo aquilo que lá vem ser suposto a trabalhar não é?, daí eu acho que temos carência a nível de formação nesse aspeto (...).” **Alice – PMA**

“(...) pronto, mas sei que se calhar preciso de formação, porque a minha formação que tive foi a nível inicial, não é?, formação inicial, depois não tive mais, mas ... pronto, por exemplo há determinados blocos que nós no 1º ciclo também não trabalhamos”. **Fernanda – PMA**

“(...) realmente e refletimos e houve um pedido das minhas colegas já, até nível de ano, foi para que eu desse uma formação, da, sobre a EF no 1º ciclo, há... e confesso que me inscrevi para obter a certificação para formadora no início do ano, só que ela não chegou este ano, e pra grande ilusão deles não vai ser este ano que vai ser dada a formação, mas este momento de reflexão pode se dizer que, há... surgiu há... só nesse aspeto, dizer que sentem necessidade de ter formação até porque gostariam de trabalharem a área com, com seus alunos”. **Cecília – PMI**

A colaboração de professores especialistas de outros ciclos na docência da EF no 1º ciclo, assim como a criação de um curso de formação de responsabilidade de uma docente com experiência na área são importantes passos para a EF no 1º CEB no AEA. A realização de uma atividade anual referenciando o tema EF e AF, com a participação de

todos os alunos do 1º CEB do agrupamento, também se mostra como relevante meio de valorizar a área. No entanto, ainda há muito o que se fazer, pois como os próprios docentes afirmaram, não são todos os alunos que beneficiam do projeto de colaboração, e muitos não participam de qualquer tipo de intervenção em EF liderado por seu PTT.

Podemos mencionar, desse modo, alguns resultados do estudo de Morgan & Hansen (2007), acerca de algumas estratégias que foram referidas a fim de desenvolver uma EF bem-sucedida no ensino primário. Entre elas, a que teve maior menção (45% dos professores), foi a implantação de atividades inovadoras no interior da escola, como por exemplo responsabilizar um docente ou uma equipa, que demonstrava mais habilidade e confiança para o ensino da EF, que também buscavam especializar-se na área. Além disso, alguns professores ressaltaram que obtiveram sucesso incorporando a aula de EF em outros assuntos do currículo, de forma integrada.

Apesar de apenas 12% dos professores participantes do estudo de Morgan & Hansen (2007) assumirem que não sentiam confiança para o ensino da EF, 42% questionaram a falta de compromisso de seus colegas de escola com o desenvolvimento da EF, atribuindo isto às características pessoais, como a falta de interesse no assunto e à pouca habilidade na área. Praticamente todos os professores afirmaram que necessitavam de mais desenvolvimento profissional da área, e os principais temas identificados que necessitavam de maiores conhecimentos foram: estratégias de avaliação; ideias de programação, apoio e conhecimento; técnicas e habilidades de ensino e conhecimentos pedagógicos; conhecimento de programa; habilidades motoras fundamentais, e sobre ginástica e dança.

Corroborando com nosso estudo, a maioria dos professores (86%) não havia frequentado cursos em serviço relativos à EF ou nem sabia da disponibilidade de cursos na área. Além disso, 91% dos professores afirmaram que não se empenharam em procurar cursos pela dificuldade de se isentar da escola, embora prefiram participar de cursos durante o horário escolar. Sobre os cursos de formações na área, 31% dos professores destacaram que estes trazem aprendizagens apenas quando se mostram atrativos e inspiradores. Muitos reclamaram que os cursos não são adaptados às necessidades reais, e devem ser mais baseados em habilidades, práticas e em demonstração de técnicas e estratégias de ensino. Outra sugestão para contrariar o argumento da falta de tempo e das questões financeiras que cercam a aprendizagem profissional em EF foi a de escolher

apenas “professores-chave” para participar de formação, com o intuito de repassar posteriormente os conhecimentos para todos os colegas da escola (Morgan & Hansen, 2007).

5.12.2 – Liderança em EF dentro da escola

Assim como evidenciou Sloan (2010) acerca da importância de uma liderança dentro da escola para promover a EF, fazer ligações entre os outros professores, além de apoiar, orientar e motivar os colegas nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação na área, em nosso estudo destacamos o papel exercido pelos professores Daniel e Cecília, como líderes da área dentro do agrupamento. Daniel destaca-se não só pelo conhecimento e experiência que possui na área (possui formação em EF e atuou no PRODEFDE), como também, pela função de coordenador de departamento do 1º CEB, o que lhe dá uma percepção mais global acerca das atividades em EF, e uma visão de gestor/líder.

Já Cecília demonstra uma percepção de competência e um conhecimento mais aprofundado que seus colegas do AEA. Para além da formação inicial e mestrado na área, ela também possui experiência e conhece as especificidades do 1º ciclo, o que a torna uma excelente liderança em EF dentro do agrupamento. Seu conhecimento, assim como o desenvolvimento regular da aula de EF também são reconhecidos pelos colegas como um referencial de boas práticas, para tanto, foi solicitada para que ministrasse o curso de formação em EF no 1º CEB:

“ (...) Em relação ao agrupamento eu acho que até se valoriza ou procura valorizar, se calhar também porque temos elementos que, que são da área da EF, o professor Daniel também é, que é o nosso coordenador de departamento, temos a Cecília que também é da área da EF e no início do ano até surgiu a possibilidade de fazer uma formação e houve pessoas que sim, só que ela não é formadora e portanto esse processo não foi pra frente, se calhar este ano, eventualmente pra o ano será (...)”. **Fernanda – PMA**

“ (...) sei que a professora Cecília vai trabalhar com eles por exemplo, com a turma deles trabalha sempre, porque ela é da EF e não abdica de trabalhar com eles a atividade física e desportiva, a expressão físico motora (...)”. **Alice - PMA**

Lima (2002) salienta a importância das direções e dos líderes das equipas de professores nos processos de implementação de estratégias de organização de ações para fomentar uma socialização organizacional que acentue a comunhão de valores entre os membros do corpo docente, que são espaços potenciais de intervenção criativa para seus líderes formais e informais. E apesar das críticas aos efeitos da colegialidade “mandatada”, Lima acredita que esta pode funcionar como trampolins para a emergência e para o

florescimento de formas de relacionamento mais sustentadas e mais espontâneas nas escolas.

A esse exemplo é válido ressaltar novamente o estudo de Morgan & Hansen (2007), que entre as sugestões e recomendações dos professores sobre o que seria necessário para qualificar os programas de EF nas escolas primárias, destacou-se o tema “liderança em EF em nível de escola”. Dos 189 professores participantes, 92% salientaram que o sucesso da EF no ensino primário depende de uma equipe de liderança forte, que inclui membros-chave do conselho executivo da escola (incluindo diretores e coordenadores). Para além disso, 77% dos professores acreditavam que a falta de uma liderança na escola leva os professores a evitarem o ensino da EF.

Morgan & Hansen (2007) evidenciam a importância de valorizar as sugestões e opiniões dos professores, pois estas, se bem aproveitadas, podem fazer com que os docentes fiquem mais propensos a aceitar propostas para apoiar o ensino da EF, e assim é mais provável afetar algum nível de mudança na área em escolas primárias. No entanto, muitas soluções não dependem apenas dos docentes, mas estão relacionadas com barreiras institucionais, como em nosso estudo, por exemplo, verificou-se a morosidade da certificação de Cecília (PMI) como formadora no curso proposto pelo AEA, empecilhos também destacados no estudo de Morgan & Hansen (2008).

Estas barreiras demonstram afetar negativamente a confiança, atitudes e entusiasmo do professor do 1º CEB em ensinar a EF de forma regular e sustentável no ensino primário, em que se destacou a importância de estratégias destinadas a melhorar o apoio prestado às escolas e aos professores (Morgan & Hansen, 2008).

Dentre as possíveis soluções, Morgan & Hansen (2008) sugerem a capacitação dos professores para que esses possam acomodar a EF em seu planeamento semanal, contribuindo de forma que: os professores possam ensinar a EF de forma integrada às outras áreas do currículo; utilização da colaboração de agências externas ou de especialistas para melhorar a qualificação dos professores, e realizar um sistema de rotação de turmas, onde os professores com maior qualificação na área de EF possam ser os responsáveis por essa.

Quadro resumo:

Sugestões para a sustentabilidade da EF no 1º CEB
<ul style="list-style-type: none">- Assim como é percebido em outros estudos, as sugestões basearam-se em práticas de colaboração/coadjuvação, desenvolvimento profissional, e valorização da EF por parte das políticas educativas;- Entretanto, também foi referido pelos docentes que a EF deve ser assumida no currículo real, tal como está no currículo formal. É visível e urgente a necessidade de implementação de estratégias para melhorar as experiências dos alunos e qualificar os docentes, visto que estes não podem simplesmente negar a EF aos alunos.- Urgência na mudança de mentalidades, para que a EF seja valorizada no 1º CEB, e assim tornar seu desenvolvimento sistemático e regular para todas as crianças deste nível de ensino.

Quadro 28: Quadro resumo sobre as sugestões para a sustentabilidade da EF no 1º CEB.

Capítulo 6 – Conclusões

Com o intuito de caracterizar os processos de decisão curricular na área de EF no 1º CEB por parte de professores implicados em diferentes modelos de docência num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro salientamos alguns contributos evidenciados ao final deste estudo.

Destacamos o papel essencial do professor como principal responsável pelas decisões curriculares, pois ao mediar o processo de passagem do currículo formal ao currículo real este manifesta aquilo que acredita ser necessário e mais importante acerca das aprendizagens dos alunos. Estas decisões são influenciadas por suas crenças, experiências e vivências pessoais, assim como pelas normativas e parâmetros que regulam sua prática diária.

Desse modo, a EF no currículo real tem ligação direta com o que cada professor realizou e vivenciou na área, na escola enquanto alunos, e em sua formação inicial e continuada. O conjunto de conclusões gerais evidenciado em nosso estudo será descrito a seguir a partir de tópicos/temas, os quais emergiram com os resultados encontrados.

- A EF na hierarquia curricular:

Apesar do AEA ser considerado pelos professores como um agrupamento referência no trabalho com a EF, esta possui um estatuto inferior em relação às outras áreas do currículo do 1º CEB. A carga horária inferior, a falta de incentivos e de formação, assim como a supervalorização da avaliação nas áreas do português e matemática são os principais obstáculos mencionados pelos docentes.

Há uma incoerência, também revelada em outros estudos, entre reconhecer no discurso a importância da EF e demonstrar esta importância na prática. Apesar das determinações legais estabelecerem um tempo muito reduzido para a EF, o professor é o decisor e efetivador do currículo real, portanto não deve omitir-se desse papel, culpabilizando programas e normativos legais, e órgãos superiores. Corroboramos com Bailey (2006), ao alertar que apenas apoiar a inclusão da EF no currículo escolar não acarretará em melhorias automáticas, é necessário atentar-se e desenvolver uma EF de qualidade, com a participação de todas as crianças, com o compromisso dos professores, e valorizada pelos pais e por toda a comunidade escolar.

Mas para alcançar o apoio de colegas, equipa diretiva, pais, comunidade escolar, e até decisores políticos, ratificamos com o que expressa Kirk (1990), ao elucidar que o professor deve desenvolver a EF com qualidade e valor educativo, através de uma prática que faça justiça à experiência profissional e ao conteúdo da área, e assim conscientizar criticamente seus alunos.

A variedade de denominações salientadas pelos docentes (EF, expressão físico motora, AFD) demonstra a fragilidade conceptual que possuem na área, que acaba por dificultar ainda mais a compreensão e o papel curricular da EF no 1º CEB. Há uma grande confusão não apenas entre os termos, mas também de finalidades, que ofusca a responsabilidade dos docentes com a área e aumenta mais sua inconsistência no currículo do 1º CEB.

Apesar de haver três critérios estabelecidos para a avaliação da EF no 1º CEB, os professores demonstram valorizar mais (ou apenas) o referencial de atitudes e valores, denotando pouca consideração aos objetivos e às aprendizagens específicas da área. A falta de aprofundamento em relação à EF também é visível no documento “Currículo disciplinar do 1º CEB”. Neste, são descritos apenas os blocos curriculares do programa para cada ano de escolaridade, demonstrando uma confusão entre programa e currículo.

- Materiais e Equipamentos:

Apesar de haver diferenças significativas entre a escola sede e as restantes escolas do AEA, verificou-se que os constrangimentos relacionados à falta de espaço, materiais e equipamentos já não podem ser justificativas para a falta de intervenção em EF no 1º ciclo, pelas melhoras substanciais que ocorreram nesse aspeto. No entanto, devemos realçar que a estrutura física da escola sede pode não encorajar/estimular os professores do 1º CEB na intervenção da EF, pois o espaço e os equipamentos mais adequados para a prática ficam no lado do 2º e 3º ciclo, onde estes têm preferência de uso. Nesse aspeto destacamos o facto das organizações e órgãos de tutela terem incorporado, e assim transmitido, a ideia de que a EF no 1º CEB não deve ter o mesmo prestígio que a área possui nos ciclos subsequentes.

Nas escolas de 1º CEB, em que a situação das condições materiais é inferior à da escola sede, destacamos que também cabe aos professores a responsabilidade de requerer a manutenção quanto ao apetrechamento necessário à EF. Se esta for uma prática recorrente

e valorizada pelos docentes, a busca por melhorias dar-se-á no decorrer do trabalho, ao invés de ser uma condição para que então se efetive a EF.

- A EF do 1º CEB e as políticas educativas:

A integração da EF na área das expressões e a baixa carga horária destinada no currículo do 1º CEB demonstram estar em contramão das orientações e recomendações da WHO e UNESCO, no que diz respeito à carga horária e incentivo à EF e AFD para todas as crianças em idade escolar. A prática de substituição da EF pela AFD da AEC cria diferentes oportunidades de acesso à AF para as crianças, já que a AEC é de participação facultativa. Chamamos a atenção para o facto de que, ao não cumprir o currículo de EF no 1º CEB, a escola está negando e/ou limitando as experiências em EF às crianças deste nível de ensino, e os prejuízos para estas podem ser imensos, já que se encontram na fase da “alfabetização motora”.

As políticas educativas de supervalorização de exames nacionais e das áreas avaliadas empobreceram o currículo real do aluno, reduzindo drasticamente as oportunidades nas áreas das expressões dentro de uma “cultura da avaliação”. Os efeitos deste direcionamento do currículo devem ser considerados e analisados. A exigência demasiada aos alunos em determinadas áreas foi manifestada pelos professores, em vista à maturidade e capacidade de abstração que estes possuem. Ao mesmo tempo que não são facultadas atividades físicas e motoras, de que tanto as crianças necessitam nesta fase.

Entre os professores e demais profissionais do interior da escola criou-se um clima de “rentabilização” do tempo e união de esforços em prol da matemática e do português e uma vigilância e fiscalização com as atividades que possam ter carácter “desviante” dessas diligências. Consideramos este facto extremamente preocupante, pois além de divergir das orientações da UNESCO e WHO, acerca da participação em AFD, também desconsidera o desenvolvimento integral do aluno.

As consequências podem ser muito negativas para o futuro de uma geração que já convive com altos índices de doenças relacionadas ao estilo de vida sedentário, como também para uma educação mais autônoma, e que considere a criança em sua plenitude. É preciso rever e esclarecer quais são os objetivos da educação que se pretende e, corroborando com Perrenoud (2003), os sistemas de educação deveriam avaliar de acordo com seus objetivos e não colocar os objetivos em função da avaliação.

- Necessidade de uma política de EF:

Assim como decorre em diversos países, a EF no 1º CEB carece de uma política nacional e isso reflete nos territórios educativos. No entanto, as mudanças não podem ser obtidas somente através de uma legislação advinda do Estado, que incumbe as escolas de apenas executá-las. Assim, como ressalta Formosinho (1998), é necessário envolver todos os atores locais na apropriação das inovações e transformações das práticas pedagógicas e organizacionais.

Depender apenas de ações institucionais e de alterações e/ou imposições de políticas educativas vai na contramão do que Roldão (2000c) caracteriza a profissionalidade docente. Apesar do sistema centralizado existente em Portugal, as políticas de autonomia e gestão flexível do currículo podem ser importantes aliadas na incorporação da EF no 1º CEB de forma que melhor se adapte a cada agrupamento, não necessitando ocorrer da mesma maneira em todas as escolas. Entretanto, a sua intervenção deve ser garantida a todos os alunos, e isto não significa fazer de qualquer jeito. É preciso garantir um trabalho de qualidade, supervisionado, tal como nas outras áreas.

A EF precisa estar integrada no contexto de política de escola/agrupamento, delineada, debatida e reconhecida em seu projeto educativo. O 1º CEB, que tem a EF em seu currículo formal, não deve ser visto como um nível à parte e isolado dos outros ciclos. É preciso integrar a EF do 1º CEB no projeto educativo da escola como um todo, mas isto não significa esquecer-se e/ou ignorar suas especificidades. É preciso romper as barreiras que foram colocadas entre os professores (em especial do 1º CEB) e entre outros profissionais da educação, e pensar novos modos de organizar o trabalho docente na escola, que possibilitem a integração da EF na proposta da instituição, desde o 1º ciclo.

- Qualificar as experiências em EF:

É necessário e urgente melhorar as experiências das crianças do 1º CEB em EF. Mas para isso, é fundamental qualificar as experiências dos professores, pois há evidências que os estes replicam suas experiências pessoais de aprendizagem em sua na prática de ensino. Desse modo, para quebrar o que Crum (1993) afirma ser o círculo vicioso da EF, é necessário qualificar as experiências dos alunos, para que aqueles que optarem pela carreira docente possam apresentar uma gama de experiências variadas e inclusivas, que despertem o gosto do aluno pela área.

A formação inicial de professores do 1º CEB não gera a confiança no ensino da EF e afasta o professor para assumir sua prática curricular. Aliado a isso estão as políticas educativas que direcionam maior tempo no currículo para o português e a matemática, em que os professores são pressionados a mostrar bons resultados dentro de uma “cultura da avaliação”. O professor do 1º CEB, que é o responsável pela integralidade do currículo e que não possui uma formação sólida e tampouco viveu experiências positivas em EF, dificilmente irá assumir o ensino da EF, com o tempo e a qualidade que merece.

Como a formação inicial não é capaz de alterar, muitas vezes, as percepções e as crenças acerca da EF, é necessário também ampliar o foco da EF nos outros níveis de ensino. É necessário que se atente ao modo como o currículo é abordado, em que se destaca o desporto como principal (e/ou única) atividade, que refletem os discursos historicamente dominantes relacionados a práticas militaristas, de treinamento físico, nacionalismo e desempenho, e onde são desenvolvidas práticas excludentes, sexistas, autoritárias, e sem valor educativo. Assim, objetiva-se mudar a visão da população em geral, para que a EF seja mais valorizada na sociedade.

- Especialistas em EF no 1º CEB:

A inserção de especialistas de EF no 1º ciclo pode mostrar-se como uma estratégia para melhorar a qualidade e regularidade desta, no entanto, os docentes do 1º ciclo não podem afastar-se e serem simplesmente excluídos de sua docência. O conhecimento que os PTT têm de seus alunos, assim como de todo o desenvolvimento curricular, é um aspeto que jamais deve ser desconsiderado na docência de qualquer área do 1º ciclo.

Justifica-se a presença de um professor especialista em EF no 1º CEB, em função da carência de formação do professor generalista nesta área. No entanto, a alocação deste profissional no 1º CEB não garante a qualidade da intervenção, pois cabe a este também ter conhecimentos acerca das questões do 1º ciclo.

Desse modo, acreditamos que o PTT não deve ser afastado do ensino da EF, mas atuar colaborativamente com o especialista. Assim, ao mesmo tempo em que oferecem uma intervenção de maior qualidade aos alunos, juntos, também se desenvolvem profissionalmente.

- A coadjuvação e os projetos colaborativos:

Para que se valorize a EF no 1º ciclo é preciso que o professor tenha consciência de sua importância na escola e na vida de seus alunos. A coadjuvação e o trabalho em equipa são importantes meios para fazer da EF uma área do currículo real dos alunos do 1º ciclo, como também para o desenvolvimento profissional de professores deste nível de ensino. Assim, implementar projetos colaborativos para a EF no seio do território escolar pode ser encarada como uma interessante saída em busca da sustentabilidade da área no 1º ciclo, e buscar superar tanto a lacuna da EF para os alunos, como para a formação contínua de professores do 1º CEB.

Entretanto, esses projetos devem ser contextualizados e de acordo com as necessidades reais do terreno. Os agrupamentos de escolas, autarquias e toda a comunidade escolar precisam vislumbrar a real importância da coadjuvação em EF no 1º CEB, para que este tipo de projeto não ocorra apenas de forma pontual, com o simples intuito de aproveitamento dos espaços vagos na carga horária do professor especialista do 2º e 3º CEB.

A coadjuvação requer um trabalho colaborativo entre o especialista e o PTT. É preciso rever a percepção que o especialista deve ser o único responsável pelas aulas de EF, e ao professor do 1º ciclo cabe apenas observar, quando há o acompanhamento deste. Desse modo não está a se potencializar os conhecimentos dos diferentes profissionais em prol de uma EF de qualidade aos alunos do 1º CEB. Entretanto, os agrupamentos devem compreender e valorizar esta interação, e proporcionar aos docentes da coadjuvação momentos para a troca de ideias, partilhas e planeamentos.

Os projetos colaborativos são importantes exemplos da mudança de uma cultura de isolamento que marcou as escolas de 1º CEB para uma cultura de cooperação, denotando as questões de territorialização introduzidas pelos agrupamentos de escolas. No entanto, relembremos Pacheco (2001) ao elucidar que coadjuvação deve ser compreendida como uma cultura de cooperação e não de substituição, vislumbrando alterar a tradição e a falta de estímulos para o trabalho em equipas aos docentes do 1º CEB.

Destacamos também a necessidade de uma aproximação entre universidade e escola, para o desenvolvimento profissional contínuo em projetos também na área da EF.

- Liderança em EF:

Para efetivar dinâmicas de colaboração em EF o agrupamento escolar precisa contar com uma equipa ou elementos de liderança na área, pois estes ocupam um papel fundamental para sua promoção, suporte e supervisão. Para além disso, o agrupamento escolar deve contar com um projeto educativo que reflita a importância, assim como as finalidades da EF em todos os níveis de escolaridade, vislumbrando a especificidade e relevância que esta ocupa no 1º CEB.

Embora não tenha se efetivado em todo o agrupamento escolar, a prática da colaboração de professores especialistas a professores do 1º ciclo para a aula de EF é uma boa referência de política local, que ocorre em pelo menos algumas escolas integrantes do AEA. Nesse sentido, o papel do coordenador de departamento do 1º CEB e outros elementos-chave, são importantes referências para uma liderança em prol da EF, para apoiar, demonstrar valorização, dar suporte e incentivar novas práticas de inovação e melhorias.

- A sustentabilidade da EF no 1º CEB:

Apesar das políticas educativas centralizadas exercerem grande influência no modo como os professores gerem sua ação, implementar projetos de acordo com o contexto do agrupamento pode apresentar-se como uma importante estratégia para a sustentabilidade da EF no 1º CEB. Entretanto, é necessário, primeiramente, refletir com maior profundidade, questões sobre a responsabilidade acerca da docência da EF, pois apesar de existir o regime de monodocência, sabe-se que muitos professores do 1º CEB simplesmente a desconsideram em sua prática curricular, mesmo tendo recebido formação inicial.

A assunção da prática da EF na escola de 1º CEB não pode depender do gosto e da qualidade das experiências vivenciadas pelo professor. Conhecer, analisar e refletir sobre os diferentes modelos de docência da EF no 1º ciclo contribuem para que a área não seja algo regular apenas no currículo formal neste nível de ensino. Debater as formas de viabilização, aperfeiçoamento profissional e aproveitamento dos recursos humanos pode colaborar para que a EF seja experienciada por todos os alunos deste ciclo, de forma regular e sistemática.

Desse modo, é possível ultrapassar a “utopia, fantasma e farsa”, como referiu Monteiro (1996), que ainda se encontra a EF no 1º CEB em pleno 2016. E possibilitar a

todos os alunos o que Crum (2002, p. 65) afirma ser a missão da EF: “aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e duradoura na cultura do movimento”.

Capítulo 7 – Limitações e sugestões para estudos futuros

A realidade em Portugal tem mostrado pouca atenção às investigações voltadas para a EF no 1º CEB, que apresentam-se fundamentais para buscar mudanças nos planos de intervenção e valorização da área neste nível de ensino. Também são escassos os estudos sobre os modelos de docência da EF no 1º CEB, em que verificamos uma carência sobre este tema. Sem a pretensão de sermos exaustivos ou esgotar as discussões e reflexões, ao contrário, evidenciamos que muito ainda tem a ser feito a respeito dos contributos dos modelos de docência para a sustentabilidade da EF no 1º CEB, e mais estudos são necessários para explorar a natureza e papel dos professores e das escolas e agrupamentos de escolas, como organizações, dentro desta temática.

Compreendemos que este estudo trouxe contribuições para as escolas, enquanto organizações, pois verificamos que é possível desenvolver formas colaborativas na intervenção em EF no 1º ciclo. Para tanto é necessário estabelecer parcerias e buscar apoio junto às autarquias, universidades e outras instituições, para que juntos sejam definidas, de forma ecológica, políticas locais nos territórios educativos. É urgente e necessário envolver toda a comunidade educativa acerca da importância da EF, em especial no 1º ciclo, e assim assumi-la de forma regular e sustentável no currículo deste nível de ensino.

O tema “coadjuvação” necessita de maior exploração, e consideramos também que outras investigações são necessárias acerca deste. Acreditamos que muitos projetos e iniciativas já ocorrem em diferentes territórios educativos e estes devem ser reconhecidos e divulgados, auxiliando assim para a implementação de novas ações. Uma verdadeira colaboração requer uma participação efetiva dos professores envolvidos, assim como de coordenadores e supervisores. Entretanto, este trabalho implica em condicionantes que a natureza do cotidiano escolar demonstra não estar preparada. Estas características necessitam de maior debate, discussão e conhecimento.

Também ressaltamos a necessidade de reflexão e investigações acerca das reais necessidades das crianças, no que tange os objetivos da educação. Conteúdos extremamente exigentes para a maturidade que possuem, que valorizam e requerem competências que estas só conseguirão alcançar se vivenciarem experiências concretas, a partir de um desenvolvimento integral, que não requer apenas capacidades cognitivas.

Com este trabalho, esperamos que docentes e profissionais da educação, de diferentes funções, possam refletir acerca das finalidades da educação e da escola, assim como valorizar a infância como um período que possui especificidades. Em que o desenvolvimento da criança precisa ser estimulado e valorizado nos mais diferentes domínios.

Dentre as limitações de nosso estudo, podemos mencionar que por se referir à área da EF e pelo carácter voluntário de participação pode-se ter introduzido um viés de seleção entre os docentes do 1º CEB, em que aceitaram participar aqueles que demonstravam maior vínculo e uma maior percepção de competência na EF. Também podemos referir o facto do coordenador de departamento do 1º CEB do AEA ter liderado e identificado os possíveis professores participantes, podendo assim ter direccionado a um grupo com relações mais estreitas com a EF, não abrangendo um conjunto de participantes mais heterogéneo.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 20(69), 139–164. <http://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>
- Almeida, J. G. de A., Moraes, A. B. L., & Ferreira, E. L. (2014). A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do componente curricular e do seu professor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(2), 175–182. Retrieved from <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2691>
- Araújo, A. T. B. T., & Dosil, J. (2015, December 3). The influence of attitudes toward physical activity and sports. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*. Retrieved from <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/9183>
- Assis, A. D., & Pontes, M. F. P. (2015, September 14). Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a atuação docente. *Motrivivência*. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p113>
- Azevedo, J. M., Cabral, I., Alves, J. M., & Melo, P. (2014). *Escolaridade Obrigatória. Pensar a Educação. Portugal 2015*. Porto.
- Azevedo, E. S. De, & Pereira, B. (2007). *As competências e as componentes essenciais da Educação Física no 1º Ciclo Escolar de Portugal e do Brasil. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte de Educação Física*. Retrieved from <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/download/1284/989>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K. M., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <http://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bailey, R., & MacFadyen, T. (2000). *Teaching Physical Education 5-11*. (R. Bailey & T. MacFadyen, Eds.). London: . Balyi,.; Continuum. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=NvF_7Zz511gC&pgis=1
- Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., ... Sardinha, L. B. (2011). Prevalence of the portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(3), 466–473. <http://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318230e441>
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo (3ª)*. Lisboa: Edições 70.

- Barney, D., Pleban, F. T., Fullmer, M., Griffiths, R., Higginson, K., & Whaley, D. (2016). Appropriate or Inappropriate Practice : Exercise as Punishment in Physical Education Class. *The Physical Educator*, 73, 59–73.
- Bauman, A., Bull, F., Chey, T., Craig, C. L., Ainsworth, B. E., Sallis, J. F., ... Group, I. (2009). The International Prevalence Study on Physical Activity: results from 20 countries. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 21. <http://doi.org/10.1186/1479-5868-6-21>
- Bayo, I., & Diniz, J. A. (2010). A Actividade Física e Desportiva de Enriquecimento Curricular. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 35(Jul/Dez), 61–85.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (2ª). Lisboa: Gradiva.
- Betti, M., Ferraz, O. L., & Dantas, L. E. P. B. T. (2011, December 1). Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. Retrieved from <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16847>
- Blair, R., & Capel, S. (2008). Intended or Unintended? Issues Arising from the Implementation of the UK Government's 2003 Schools Workforce Remodelling Act. *Perspectives in Education*, 26(2), 105–121. Retrieved from <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/4253>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonança, M., Regino, J., Martinho, J., Carreira, R., & Marques, A. (2014). Educação Física na Europa: Várias Concepções. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 45–51.
- Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diretrizes curriculares, Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Carreiro da Costa, F. (2005a). Changing the Curriculum does not Mean Changing Practices at School: The Impact of Teachers' Beliefs on Curriculum Implementation. In F. C. da Costa, M. Cloes, & M. G. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257–278). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (2005b). Physical Education in Portugal. In U. Pühse & M. Gerber (Eds.), *International Comparison of Physical Education. Concepts, Problems, Prospects* (pp. 554–571). Oxford: Meyer & Meyers Sport.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo* (4ª). Porto: Afrontamento.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- CNAPEF, & SPEF. (2007). Relatório funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Retrieved April 14, 2015, from [http://www.spef.pt/images//2%BA parecer aec_afd %2823-10-07%29.pdf](http://www.spef.pt/images//2%BA%20parecer%20aec_afd%2823-10-07%29.pdf)

- Cordoba, A., & Lenzen, B. (2014). Déterminants institutionnels et action des enseignants: regard sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise. *eJRIEPS*, 33(1), 5–29. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, L. A., & Nascimento, J. V. Do. (2009). O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. *Revista Da Educação Física/UEM*, 20(1), 17–24. <http://doi.org/10.4025/reveducfis.v20i1.3883>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina S.A.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (7/8), 133–148.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de educação física: consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61–75.
- Cruz, S., Carvalho, L. D. de, Rodrigues, I., Mira, J., Fernandes, L., & Brás, J. (1998). *Manual de Educação Física: 1º Ciclo de Ensino Básico (4ª)*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar no âmbito do PRODEFDE.
- Cruz, S. P. da S., & Neto, J. B. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 385–398. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2).
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Health Policy for Children and Adolescents*. Copenhagen. Retrieved from <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/publications/2012/social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-study>
- Daly, R. M., Ducher, G., Hill, B., Telford, R. M., Eser, P., Naughton, G., ... Telford, R. D. (2016). Effects of a Specialist-Led, School Physical Education Program on Bone Mass, Structure, and Strength in Primary School Children: A 4-Year Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Bone and Mineral Research*, 31(2), 289–298. <http://doi.org/10.1002/jbmr.2688>
- Darido, S. C. (2001). Educação Física de 1ª a 4ª série: Quadro Atual e as Implicações para a Formação Profissional em Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 15(4), 61–

72. Retrieved from http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15_supl4_artigo7.pdf
- Darido, S. C. (2004, March 1). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. Retrieved from <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>
- Darido, S. C. (2012). Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. In S. C. Darido (Ed.), *Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física* (pp. 34–50). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Davies, B., Nambiar, N., Hemphill, C., Devietti, E., Massengale, A., & McCredie, P. (2015). Intrinsic Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 8–13. <http://doi.org/10.1080/07303084.2015.1075922>
- Davis, K. S., Burgeson, C. R., Brener, N. D., McManus, T., & Wechsler, H. (2005). The Relationship Between Qualified Personnel and Self-Reported Implementation of Recommended Physical Education Practices and Programs in U.S. Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 202–211. <http://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599281>
- DEB. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- DEB. (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208–221. <http://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>
- DGEstE. (2016). Pesquisa de agrupamentos. Retrieved October 6, 2016, from <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos/>
- Doherty, J., & Brennan, P. (2008). *Physical Education and Development 3–11: A Guide for Teachers*. London: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=kQIQ9Po7US4C&pgis=1>
- Esslinger, K., Esslinger, T., & Bagshaw, J. (2015). Reaching the Overlooked Student in Physical Education. *Strategies*, 28(5), 40–42. <http://doi.org/10.1080/08924562.2015.1066612>
- Eurydice. (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 240–258. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33646404063&partnerID=40&md5=1ff46e77096fce14ecd23b2022aa5809>

- Faucette, N., Nugent, P., Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (2002). 'I'd Rather Chew on Aluminum Foil.' Overcoming Classroom Teachers' Resistance to Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(3), 287–308. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=4de72b5a-0538-4d73-9cc0-116305a103c2@sessionmgr104&vid=0&hid=122&bdata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1lZHMtbG12ZSZzY29wZT1zaXRl&preview=false#AN=6463582&db=s3h>
- Faulkner, G. E. J., Dwyer, J. J. M., Irving, H., Allison, K. R., Adlaf, E. M., & Goodman, J. (2008). Specialist or nonspecialist physical education teachers in ontario elementary schools: Examining differences in opportunities for physical activity. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 407–419.
- Fernandes, A. (2010). Os Professores de Educação Física diante das Determinações Externas. *Pensar a Prática*, 13(2), 1–14. <http://doi.org/10.5216/rpp.v13i2.8784>
- Ferreira, V. S. (2014). Artes de Entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (1ª, pp. 165–195). Famalicão: Edições Húmus.
- Figueiredo, A. A. A. (1996). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico - Estudo das crenças de valorização geral da Expressão e Educação Físico-Motora emergente da Reforma educativa 86-96, nos professores do 1º ciclo da área educativa de Viseu* (Master Thesis). Universidade Técnica de Lisboa.
- Filho, L. C., Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, D. G. da, & Cardoso, L. T. e. (2014). Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A Questão da Unidicência. *Kinesis*, 32(1).
- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário – De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2000). A Escola das Pessoas para as Pessoas – Para um Manifesto Antiburocrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado (Eds.), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 147–159). Porto: Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(1), 5–16. Retrieved from http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 11–24). Mangualde: Edições Pedago.

- Fraga, A. B. (2005). Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. *Revista Digital Efdeportes*, 10(90), 1. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>
- Franco, A. (2003). *Os programas de educação física do ensino primário em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: Contextos, conteúdos e modelos de implementação* (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/221>
- Gagnon, A. G. (2016). Creating a Positive Social-Emotional Climate in Your Elementary Physical Education Program. *Strategies*, 29(3), 21–27. <http://doi.org/10.1080/08924562.2016.1159153>
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª). São Paulo: Phorte.
- Gaya, A. (1994). Mas afinal, o que é Educação Física? *Movimento (ESEF/UFRGS)*, 1–6. Retrieved from <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2012/15398>
- Góes, F. T., & Mendes, C. L. (2009). Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física? Retrieved April 24, 2015, from <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5571--Int.pdf>
- Gomes, P. B. (1992). A Situação da Educação Física no 1º Ciclo de Ensino em Portugal e o Papel da FCDEF na Reciclagem de Professores. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 65–72.
- Gopinath, B., Hardy, L. L., Baur, L. A., Burlutsky, G., & Mitchell, P. (2012). Physical activity and sedentary behaviors and health-related quality of life in adolescents. *Pediatrics*, 130(1), e167–e174. <http://doi.org/10.1542/peds.2011-3637>
- Gordon-Larsen, P., Nelson, M. C., & Popkin, B. M. (2004). Longitudinal physical activity and sedentary behavior trends: adolescence to adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 27(4), 277–83. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.07.006>
- Gosset, M. (2007). Skill Assessment in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(1), 14–15. <http://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597953>
- Griggs, G. (2008). Outsiders inside: The use of sports coaches in primary schools in the West Midlands. *Physical Education Matters*, 3(2), 33–36.
- Griggs, G. (2010). For sale – primary physical education. £20 per hour or nearest offer. *Education 3-13*, 38(1), 39–46. <http://doi.org/10.1080/03004270903099793>
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Guimarães, M. L. C. (2002). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de representações sobre as características organizacionais do ensino e a formação contínua de*

- professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.
- Gutiérrez, J. P., Rivera-Dommarco, J., Shamah-Levy, T., Villalpando-Hernández, S., Franco, A., Cuevas-Nasu, L., ... Hernández-Ávila, M. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados nacionales*. Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, México. Retrieved from <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>
- Hallal, P. C., Knuth, A. G., Cruz, D. K. A., Mendes, M. I., & Malta, D. C. (2010). Physical activity practice among Brazilian adolescents. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3035–3042. <http://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800008>
- Hardman, K. (2001). A Comparison of the State and Status of Intra-Continental Regional Contexts. *International Sports Studies*, 23(1/2), 68–87.
- Hardman, K. (2004). *An Up-Date On the status of physical education in schools worldwide: technical report for the World Health Organization*.
- Hardman, K. (2006). Promise or reality? Physical education in schools in Europe. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 163–179. <http://doi.org/10.1080/03057920600741156>
- Hardman, K. (2008a). Situation and sustainability of physical education in schools: A global perspective. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 19(1), 1–22.
- Hardman, K. (2008b). The Situation of Physical Education in Schools: A European Perspective. *Human Movement*, 9(1), 5–18. <http://doi.org/10.2478/v10038-008-0001-z>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2002). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2012). The predicament of primary physical education: a consequence of “insufficient” ITT and “ineffective” CPD? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(4), 367–381. <http://doi.org/10.1080/17408989.2011.582489>
- Herskind, M. (2010). Tensions and dilemmas in body-pedagogy in kindergarten—employees’ effort to transform a vocational education programme about body and movement into practice. *Sport, Education and Society*, 15(2), 187–202. <http://doi.org/10.1080/13573321003683844>
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 43–76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- IBGE. (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retrieved from

- <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>
- Jess, M., & McEvilly, N. (2015). Traditional and contemporary approaches to career-long professional learning: a primary physical education journey in Scotland. *Education 3-13*, 43(3), 225–237. <http://doi.org/10.1080/03004279.2013.804851>
- Johnson, C. J. . (2010). *Grading Practices in Elementary Physical Education*. University of Minnesota Duluth.
- Jones, L., & Green, K. (2015). Who teaches primary physical education? Change and transformation through the eyes of subject leaders. *Sport, Education and Society*, 3322(February), 1–13. <http://doi.org/10.1080/13573322.2015.1061987>
- Junior, N. B., & Tassoni, E. C. M. (2013). A Educação Física , o docente e a escola : concepções e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física E Esporte*, 27(3), 467–483.
- Kahn, E., Ramsey, L., Brownson, R., Heath, G., Howze, E., Powell, K., ... Corso, P. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activityA systematic review1 and 2. *American Journal of Preventive Medicine*, 22(4), 73–107. [http://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00434-8](http://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00434-8)
- Kain, J., Uauy, R., Albala, Vio, F., Cerda, R., & Leyton, B. (2004). School-based obesity prevention in Chilean primary school children: methodology and evaluation of a controlled study. *International Journal of Obesity & Related Metabolic Disorders*, 28(4), 483–493. <http://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802611>
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y curriculum – Introducción Crítica*. (J. D. Devís & C. P. Velert, Eds.). València: Universitat de València.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255. <http://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kirk, K. (2012). The Future For Primary Physical Education. *Journal of Pedagogic Development*, 2(3), 38–44. Retrieved from <http://www.beds.ac.uk/jpd/journal-of-pedagogic-development-volume-2-issue-3/the-future-for-primary-physical-education>
- Klavestrand, J., & Vingård, E. (2009). The relationship between physical activity and health-related quality of life: a systematic review of current evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(3), 300–312. <http://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00939.x>
- Kuśnierz, C., Pośpiech, D., & Rogowska, A. M. (2015). Hierarchy of physical education goals as an expression of educational priorities among Polish teachers. *Revista Brasileira de Cineantropometria E Desempenho Humano*, 17(5), 592–600. <http://doi.org/10.5007/1980-0037.2015v17n5p592>
- Lake, A., & Townshend, T. (2006). Obesogenic environments: exploring the built and food

- environments. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 126(6), 262–267. <http://doi.org/10.1177/1466424006070487>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Masurier, G., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 44–53. <http://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597894>
- Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., & Spain, C. G. (2007). Physical Education and Physical Activity: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435–463. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00228.x>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (M. J. Reis, Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levi, J., Segal, L. M., Thomas, K., St Laurent, R., Lang, A., & Rayburn, J. (2013). *F as in Fat: How Obesity Threatens America's Future*. Trust for America's Health. Retrieved from <http://www.rwjf.org/content/dam/farm/reports/reports/2013/rwjf407528>
- Levi, J., St Laurent, R., Lang, A., & Rayburn, J. (2012). *F as in Fat: How Obesity Threatens America's Future*. Washington.
- Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12351>
- Lima, J. Á. de. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Pedagógica Universitária.
- Lynch, T. (2014). Australian curriculum reform II: Health and physical education. *European Physical Education Review*, 20(4), 508–524. <http://doi.org/10.1177/1356336X14535166>
- Lynch, T. (2015). Health and physical education (HPE): Implementation in primary schools. *International Journal of Educational Research*, 70, 88–100. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.003>
- Machado, J., & Cruz, A. (2014). Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Currículo Sem Fronteiras*, 14(1), 173–191.
- Malindretos, P., Doumpali, E., Mouselimi, M., Papamichail, N., Doumpali, C., Sianaba, O., ... Sioulis, A. (2009). Childhood and parental obesity in the poorest district of Greece. *Hippokratia*, 13(1), 46–9. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2633253&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>

- Marques, A., & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(1), 83–102. Retrieved from http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v13_n1_artigo6.pdf
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. (2ª). Porto: ASA.
- Mattos, L. O. N. (2006). *Professoras primárias x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Mckenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249–259. <http://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608905>
- Mckenzie, T. L., Stone, E. J., Feldman, H. A., Epping, J. N., Yang, M., Strikmiller, P. K., ... Parcel, G. S. (2001). Effects of the CATCH Physical Education Intervention - Teacher Type and Lesson Location. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 101–109.
- Mcmaster, N. (2013). Generalist Teachers: Ideal candidates for providing developmentally appropriate, best-practice instruction in physical education in early childhood and primary settings. *Active & Healthy Magazine*, 20(1), 5–7. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=87c5862b-dbff-45f1-8614-055bca42badd@sessionmgr4004&vid=7&hid=4207>
- Mcmurray, R., Harrell, J., Bangdiwala, S., Bradley, C., Deng, S., & Levine, A. (2002). A school-based intervention can reduce body fat and blood pressure in young adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 31(2), 125–132. [http://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00348-8](http://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00348-8)
- Menschik, D., Ahmed, S., Alexander, M. H., & Blum, R. W. (2008). Adolescent physical activities as predictors of young adult weight. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(1), 29–33. <http://doi.org/10.1001/archpediatrics.2007.14>
- Mesquita, E. da C., Formosinho, J., & Machado, J. (2013). Professores em formação: docência integrada e trabalho colaborativo. In M. T. Estrela, C. Cavaco, P. R. Pinto, M. J. Cardona, B. Cabrito, F. A. Costa, ... P. Figueiredo (Eds.), *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 1366–1383). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <http://doi.org/1>
- Miranda, A. P. M. (2002). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Programa PRODEFDE: Representações dos Professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra.
- Missiuna, C., Gaines, R., Soucie, H., & McLean, J. (2006). Parental questions about developmental coordination disorder: A synopsis of current evidence. *Paediatrics & Child Health*, 11(8),

- 507–12. Retrieved from
<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2528644&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Monteiro, J. E. da S. (1996). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2(14), 55–64.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.
- Moreira, C. M. P. (2000). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico - Contributos para a sua efectiva implementação: Estudo realizado com Docentes do CAE Tâmega e Análise da sua Formação Inicial* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto.
- Morgan, P., & Bourke, S. (2005). An investigation of pre-service and primary school teachers perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 52(1), 7–13. Retrieved from
<http://ogma.newcastle.edu.au/vital/access/manager/Repository/uon:1531/SOURCE1>
- Morgan, P., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 1–29. <http://doi.org/10.1080/17408980701345550>
- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99–108. <http://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>
- Morgan, P., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506–516.
<http://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>
- Napper-Owen, G. E., Marston, R., Volkinburg, P. Van, Afeman, H., & Brewer, J. (2008). What Constitutes a Highly Qualified Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(8), 26–51. <http://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598228>
- NASPE & AHA. (2010). *2010 Shape of the Nation Report: Status of physical education in the USA*. National Association for Sport and Physical Education & American Heart Association. Reston: National Association for Sport and Physical Education. Retrieved from
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Neto, C. (2006). A Educação Motora e as “Culturas de Infância”: A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Retrieved from
<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>
- Neves, R. (1995). *Os Professores e os Programas de Educação Física: Representações e Atitudes*.

Universidade do Porto.

- Neves, R. (2001). Educação Física no 1º ciclo ensino básico. Do Baldio Pedagógico à construção curricular. *Revista Digital Efdeportes*, 6(31), 1–5. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd31/ef11.htm>
- Neves, R. (2002). Educação física nas escolas do 1º ciclo de Lisboa - Oportunidade de negócio ou baldio pedagógico? Retrieved April 27, 2015, from <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=118&doc=9179&mid=2>
- Neves, R. (2003). Escolas, Professores e Educação Física - responsabilidades, gestão e profissionalidade no 1º CEB. In *VI Congresso Nacional de Educação Física* (pp. 1–11). Lisboa.
- Neves, R. (2006). Actividades de Enriquecimento Curricular: Oportunidades de Expansão das Actividades Físicas e Desportivas na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Horizonte*, XXI(124), 36–37.
- Neves, R. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/1454>
- Neves, R. (2010, July 26). Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - um olhar sobre a avaliação. *Indagatio Didactica*. Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/931>
- Neves, R. (2015). Revisão da matéria dada e olhares sobre a Educação Física no 1º ceb em Portugal - Cenários e Sustentabilidade. In F. C. da Costa (Ed.), *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde* (pp. 121–122). Lisboa: REAFES – Rede Euro-americana de Actividade Física, Educação e Saúde. Retrieved from http://reafes.ululsofona.pt/wp-content/uploads/2015/11/Livro-de-Resumos-Congresso_11.2015.pdf
- Neves, R. (2016). As condições materiais da prática da educação física no 1º CEB – um olhar qualitativo dos gestores. *Indagatio Didactica*, 8(2).
- Neves, R., Moreira, A., & Carreiro da Costa, F. (2010). As finalidades educativas da Educação Física no 1º ciclo do ensino básico – a voz dos professores. In *XIII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa* (p. 1). Maputo: Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique. <http://doi.org/10.13140/2.1.4948.0642>
- Neves, R., Rocha, L., & Campos, C. (2003, February). Equipas ou Monodocência: Para que serve o Professor do 1º Ciclo – o caso da Educação Física (mesa redonda). *Escola Informação*. Mesa redonda, Lisboa.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education & Sport Pedagogy*,

- 18(2), 219–233. <http://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Onywera, V. O. (2010). Childhood obesity and physical inactivity threat in Africa: strategies for a healthy future. *Global Health Promotion, Supp(2)*, 45–46. <http://doi.org/10.1177/1757975910363937>
- Pacheco, J. A. (2000). Monodocência - Coadjuvação. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo Monodocência – Coadjuvação Encontro de Reflexão* (pp. 53–59). Viseu: Departamento da Educação Básica.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pereira, F., Carolino, A. M., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação, 20(1)*, 191–219. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872007000100008
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa, 119*, 09–27. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>
- Petrie, K. (2016). Architectures of practice: constraining or enabling PE in primary schools. *Education 3-13, 1–10*. <http://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169484>
- Petrie, K., Burrows, L., Cosgriff, M., Keown, S., Naera, J., Duggan, D., & Devcich, J. (2013). Everybody Counts ? Reimagining Health and Physical Education in Primary Schools. *Teaching & Learning Research Initiative, (April)*, 1–10.
- Pieron, M., Cloes, M., Delafosse, C., & Ledent, M. (1995). A experiência pedagógica “Renovação do Ensino Elementar - Desenvolvimento corporal das crianças dos 2,5 anos aos 12 anos.” *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2(12)*, 31–58.
- Pill, S. (2007). Junior primary/primary pre-service teachers’ perceptions of their work as effective teachers of physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal, 54(3/4)*, 25–31. Retrieved from <http://www.cabdirect.org/abstracts/20083033372.html>
- Pires, C. (2011). Formar professores, investigar práticas - Actas do IV Encontro do CIED. In O. C. e Sousa, C. Cardoso, & M. Dias (Eds.), *Actividades de enriquecimento curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores* (pp. 65–73). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Pires, C. A. C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1º ciclo: o órgão executivo como objecto de estudo* (1ª). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Plaisance, E. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade, 25(86)*, 221–241. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100011>
- Powell, D. (2015). Assembling the privatisation of physical education and the “inexpert” teacher. *Sport, Education and Society, 20(1)*, 73–88. <http://doi.org/10.1080/13573322.2014.941796>

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. Marques & M. A. Mendes, Eds.) (1ª). Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. (2000). Monodocência - Coadjuvação. In G. Aníbal (Ed.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo - Monodocência - Coadjuvação* (pp. 61–67). Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Rezende, L. F. M. de, Azeredo, C. M., Canella, D. S., Claro, R. M., Castro, I. R. R. de, Bertazzi, L. R., & Luiz, O. do C. (2014). Sociodemographic and behavioral factors associated with physical activity in Brazilian adolescents. *Revista Paulista de Pediatria*, 32(3), 241–6. <http://doi.org/10.1590/0103-0582201432315>
- Ribeiro, J., Sim, C. S., Flores, H., & Pereira, J. (2016). Educação física e desporto escolar no 1º ciclo do ensino básico. In *10º Congresso Nacional de Educação Física - Contextos Profissionais diferentes. Princípios e valores comuns?* (p. 36). Porto: CNAPEF e SPEF.
- Rocha, L. (1998). *Representações e práticas de educação física de professores do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa.
- Rocha, L., Moreira, M. M., Santos, F., Ribeiro, A., & Bráz, P. (1992). Educação Física no 1º Ciclo: O que pensam os Professores Sujeitos a um Programa de Formação Contínua. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 37–45.
- Rocha, G. M. da. (2011). *A Atividade Física e Desportiva no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular: Conceções dos Docentes* (Masters Thesis). Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Retrieved from https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2262/1/msc_gmrocha.pdf
- Roldão, M. D. C. (1999a). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Retrieved from <http://www.wook.pt/ficha/gestao-curricular-fundamentos-e-praticas/a/id/106835>
- Roldão, M. D. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. D. C. (2000a). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. D. C. (2000b). Gestão curricular - A especificidade do 1º ciclo. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão curricular no 1º ciclo : monodocência - coadjuvação* (pp. 15–30). Viseu: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. D. C. (2000c). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rousseau, N., & Saillant, F. (2003). Abordagens de Investigação Qualitativa. In M.-F. Fortin & N. Salgueiro (Eds.), *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (1st ed., pp. 147–

- 160). Loures: Lusociência.
- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124–137.
<http://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, 87(8), 1328–1334. <http://doi.org/10.2105/AJPH.87.8.1328>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. M. (2012). Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125–135.
<http://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Santin, S. (2003). *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Retrieved from <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica%3A+Uma+Abordagem+Filos%C3%B3fica+da+Corporeidade&btnG=&lr=#0>
- Santos, V. A. P. dos, & Vieira, J. L. L. (2013, March 1). Prevalence of developmental coordination disorder in children aged 7 to 10 years. *Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance*. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2013v15n2p233>
- Santos Filho, J. C. dos. (1995). Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático. In J. C. dos S. Filho & S. S. Gamboa (Eds.), *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade* (pp. 13–59). São Paulo: Cortez.
- Saraiva, L., & Sá, C. (2016). A cultura motora na escola do 1º CEB: uma realidade ou utopia. In *Seminário "A Cultura Motora na escola do 1º CEB"* (p. 26). Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.
- Schneider, A., & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 37–46.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.006>
- Shephard, R. J. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatrics Exercise Science*, 9(44), 113–126. <http://doi.org/10.1080/13537909308580698>
- Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2013). Quality Daily Physical Education for the Primary School Student: A Personal Account of the Trois-Rivières Regional Project. *Quest*, 65(1), 98–115.
<http://doi.org/10.1080/00336297.2012.749800>

- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education & Development, 20*(3), 377–401. <http://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Sloan, S. (2010). The continuing development of primary sector physical education: Working together to raise quality of provision. *European Physical Education Review, 16*(3), 267–281. <http://doi.org/10.1177/1356336X10382976>
- Sousa, S. M. Z. L. (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa, (119)*, 175–190. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200009>
- SPEF, & CNAPEF. (2015). Reflexão sobre o papel da disciplina de Educação Física no currículo nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 39*(Jul/Dez), 103–112. Retrieved from <http://www.spef.pt/image-gallery/5314245189085-Colgios-Educao-Pareceres-SPEF-CNAPEF-Importancia-da-EF-Assembleia-Republica-25-02-2015.pdf>
- Stake, R. E. (2012). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. (A. M. Chaves, Ed.) (3ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strean, W. B. (2009). Remembering instructors: play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise, 1*(3), 210–220. <http://doi.org/10.1080/19398440903192290>
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., ... Raitakari, O. T. (2014). Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., ... Raitakiri, O. Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 46*(5), 955–962.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. (E. Izquierdo & R. G. Doménech, Eds.). València: Universitat de València.
- Tremblay, M. S., Gray, C. E., Akinroye, K. K., Harrington, D. M., Katzmarzyk, P. T., Lambert, E. V., ... Tomkinson, G. R. (2014, May 21). Physical activity of children : a global matrix of grades comparing 15 countries. *Journal of Physical Activity and Health*. Retrieved from http://strathprints.strath.ac.uk/48201/1/18_Tremblay_Matrix_S113_S125_ej.pdf
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine, 35*(2), 89–105. <http://doi.org/10.2165/00007256-200535020-00001>
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5*, 10. <http://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Tsangaridou, N. (2012). Educating primary teachers to teach physical education. *European*

- Physical Education Review*, 18(3), 275–286. <http://doi.org/10.1177/1356336X12450788>
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE) - Guidelines for policy-makers*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaio do Ensino Básico - Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 87–105.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Villalobos, M. F. G. (2013). Educar para una vida activa: ¿Qué competencias? El Currículum de la Educación Física en México. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37(Jan/Jun), 125–130.
- Webster, C. (2011). Relationships Between Personal Biography and Changes in Preservice Classroom Teachers' Physical Activity Promotion Competence and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 320–339. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2384&context=edupapers>
- Webster, C., Monsma, E., & Erwin, H. (2010). The Role of Biographical Characteristics in Preservice Classroom Teachers' School Physical Activity Promotion Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 358–377. <http://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.358>
- Weiss, M. R. (2000). Motivating Kids in Physical Activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(11), 1–8. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470695.pdf>
- Whitaker, R. C., Wright, J. A., Pepe, M. S., Seidel, K. D., & Dietz, W. H. (1997). Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity. *The New England Journal of Medicine*, 337(13), 869–73. <http://doi.org/10.1056/NEJM199709253371301>
- WHO. (2002). *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. Joint WHO/FAO Expert Consultation*. Geneva. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12768890>
- WHO. (2006). *Global strategy on diet, physical activity and health: a framework to monitor and evaluate implementation*. World Health Organization. Geneva. Retrieved from <http://www.who.int/dietphysicalactivity/Indicators English.pdf>
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- WHO. (2013). *Methodology and summary: Country profiles on nutrition, physical activity and obesity in the 53 WHO European Region Member States*. Copenhagen.
- WHO. (2014). Portal da World Health Organization. Retrieved May 24, 2015, from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>
- WHO. (2016). *Ending Childhood Obesity*. Geneva.

- Wilkins, J., Graham, G., Parker, S., Westfall, S., Fraser, R., & Tembo, M. (2003). Time in the arts and physical education and school achievement. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 721–734. <http://doi.org/10.1080/0022027032000035113>
- Williams, B. J., Hay, P. J., & Macdonald, D. (2011). The outsourcing of health, sport and physical educational work: a state of play. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(4), 399–415. <http://doi.org/10.1080/17408989.2011.582492>
- Williams, B. J., & Macdonald, D. (2015). Explaining outsourcing in health, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 20(1), 57–72. <http://doi.org/10.1080/13573322.2014.914902>
- Woodward-Lopez, G., Diaz, H., & Cox, L. (2010). *Physical education research for kids (PERK): A study for the California Task Force on Youth and Workplace Wellness*. Orangevale. Retrieved from <http://norcalheal.cnr.berkeley>.
- Wright, L. J. M. (2002). Rescuing primary physical education and saving those values that matter most. *British Journal of Teaching Physical Education*, 33(1), 37–38. Retrieved from <http://www.cabdirect.org/abstracts/20023055816.html>
- Wright, L. J. M. (2004). Preserving the value of happiness in primary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(2), 149–163. <http://doi.org/10.1080/1740898042000294967>
- Wright, M. T., & van der Mars, H. (2004). Blending Assessment into Instruction: Practical Applications and Meaningful Results. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(9), 29–34. <http://doi.org/10.1080/07303084.2004.10607297>
- Xiang, P., Lowy, S., & McBride, R. (2002). The Impact of a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course on Preservice Classroom Teachers' Beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145–161.
- Zabalza, M. A. (1992). Do currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário (Ed.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa. Retrieved from http://scholar.google.pt/scholar?q=zabalza+1992&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5#0
- Zottis, S. A. M. (2015). *A Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das escolas em Santa Rosa- RS* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul.

Legislação consultada:

Lei

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986.

Decretos-Lei

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989.

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de Fevereiro (aprova o regime jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série-A – n.º 15 — 18 de Janeiro de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República, 1.ª série-A – n.º 201 — 30 de Agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 14 — 19 de Janeiro de 2007

Decreto –Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013.

Despachos

Despacho 139/ME/90, de 16 de Agosto. Diário da República, 2.ª série – n.º 202, de 1 de Setembro de 1990.

Despacho conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro de 2005. Diário da República — 2.ª série – n.º 204 — 24 de Outubro de 2005.

Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), de 16 de Junho. Diário da República, 2.ª série – n.º 115 — 16 de Junho de 2006.

Despacho 19575/2006, de 25 de Setembro de 2006. Diário da República, 2.ª série – n.º 185 – 25 de Setembro de 2006.

Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro de 2007. Diário da República, 2.ª série — n.º 8 — 11 de Janeiro de 2007.

Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro de 2007. Diário da República, 2.ª série — N.º 29 — 9 de Fevereiro de 2007.

Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de Maio de 2014. Diário da República, 2.ª série — N.º 100 — 26 de maio de 2014.

Anexos

Anexo A – Questionário aos Professores

Questionário aos Professores

O questionário que se segue destina-se à recolha de dados para a elaboração da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sob orientação de Rui Neves (Departamento de Educação – Universidade de Aveiro).

O estudo tem como objetivo geral caracterizar o modo como os professores organizam e gerem o currículo da Educação Física (EF) no 1º CEB, tendo por base diferentes modelos de docência.

Solicitamos sua colaboração no preenchimento deste questionário respondendo às questões com sinceridade, não havendo respostas certas ou erradas. Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para o referido estudo, com a garantia de anonimato dos participantes.

*Atenção às questões marcadas com *, estas admitem mais de uma resposta.*

Desde já agradeço sua colaboração.

Juliana Rodrigues

Parte I- Informações referentes ao professor (a):

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade: _____

3. Tempo total de serviço:

≤ de 5 anos

Entre 16 e 20 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 21 e 30 anos

Entre 11 e 15 anos

≥ de 31 anos

4. Situação profissional atual:

Quadro de Agrupamento

Professor Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Outra. Qual? _____

5. Em que ano e nível de ensino exerce a docência*:

1º ano do 1º ceb

4º ano do 1º ceb

Outra. Qual? _____

2º ano do 1º ceb

2º ceb

3º ano do 1º ceb

3º ceb

6. Formação Acadêmica*:

Magistério Primário. Qual: _____

Escola Superior de Educação/Universidade. Qual: _____

Outras. Qual (is)? _____

7. Ano de conclusão do (s) curso (s): _____

Parte II- Experiência em Educação Física (EF) e a vinculação com a Atividade Física e Desportiva (AFD):

1. Pratica atualmente algum tipo de atividade física ou desporto (AFD)?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

2. Qual a regularidade de sua prática de AFD:

<input type="checkbox"/> Eventualmente (sem regularidade)	<input type="checkbox"/> 4 a 5 vezes por semana
<input type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> 6 vezes na semana
<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Todos os dias da semana

3. Qual (is) a (s) AFD (s) que realiza?

4. Considera que a AFD foi uma prática regular na sua infância e/ou adolescência?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não lembro
------------------------------	------------------------------	-------------------------------------

5. Em qual (is) contexto (s) organizacional (is) realizou a prática de AFD*?

<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Ginásios
<input type="checkbox"/> Clube Desportivo	<input type="checkbox"/> Outro (s). Qual (is): _____

6. Participou, como aluno, de aulas de Educação Física (EF) na escola?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não lembro
------------------------------	------------------------------	-------------------------------------

a) Se sim, em qual (is) nível (is) de escolaridade*:

<input type="checkbox"/> 1º ciclo do ensino básico	<input type="checkbox"/> 3º ciclo do ensino básico
<input type="checkbox"/> 2º ciclo do ensino básico	<input type="checkbox"/> Ensino secundário

7. Classifique como foi sua experiência como aluno na EF escolar:

<input type="checkbox"/> Muito positiva <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Negativa
<input type="checkbox"/> Positiva	<input type="checkbox"/> Muito negativa
<input type="checkbox"/> Nem positiva, nem negativa	

8. Relativamente à sua experiência como aluno de EF, descreva por ordem decrescente de importância, **3 aspetos positivos**:

(1) _____

(2) _____

(3) _____

9. Relativamente à sua experiência como aluno de EF, descreva por ordem decrescente de importância, **3 aspetos negativos**:

(1) _____

(2) _____

(3) _____

Agradeço sua colaboração.



Anexo B – Guião de Entrevista aos Professores do 1º CEB

Guião de Entrevista aos Professores do 1º CEB

A presente entrevista integra-se num estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, realizado por Juliana Rodrigues, sob orientação de Rui Neves (Departamento de Educação – Universidade de Aveiro). Este estudo tem como objetivo geral caracterizar o modo como os professores organizam e gerem o currículo da EF no 1º CEB, tendo por base diferentes modelos, ou seja, quando a EF é realizada por um professor generalista (monodocência), por um professor generalista coadjuvado por um especialista (monodocência apoiada) e por um professor especialista da área.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo*:

1. Como organiza seu planeamento semanal para todas as áreas do currículo?
2. Existem áreas privilegiadas em seu planeamento e no desenvolvimento do currículo? Se sim, quais? *Se a área de EF não for indicada pelo entrevistado: Relativamente à área da Educação Física, como é que ela é integrada na sua planificação semanal?*
3. Existem áreas do currículo em que se sente menos à vontade em desenvolver? Quais?
4. No cumprimento do currículo do 1º CEB, quais as maiores dificuldades que costuma sentir?

Parte II- Questões referentes à formação:

1. Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?
2. Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?
3. De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?
4. Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

1. Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos?
2. Quanto tempo, em média, de duração da aula?
3. Como costuma planificar as aulas de EF?
4. Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.
5. Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB?
6. Quais são os principais fatores que condicionam a maior ou menor regularidade da prática da EF?

7. De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?
8. Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais são as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?
9. Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1º CEB?

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

1. Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.
2. Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB?
3. E os que menos aborda?
4. Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?
5. No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas?
6. Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

1. Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre?
2. Há algum professor que o auxilia na lecionação das aulas de EF? Quem?*
3. Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB?
4. Há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB? Como ocorre?
5. Qual a sua opinião sobre o apoio de um professor especialista na lecionação da EF no 1º CEB.*
6. Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?
7. Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na lecionação das aulas de EF.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

1. Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?
2. Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

3. Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

Parte VII - Considerações finais:

1. Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...)
2. Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique.
3. Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?
4. Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo C – Guião de Entrevista aos Professores de Educação Física

Guião de Entrevista aos Professores de Educação Física

A presente entrevista integra-se num estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, realizado por Juliana Rodrigues, sob orientação de Rui Neves (Departamento de Educação – Universidade de Aveiro). Este estudo tem como objetivo geral caracterizar o modo como os professores organizam e gerem o currículo da EF no 1º CEB, tendo por base diferentes modelos, ou seja, quando a EF é realizada por um professor generalista (monodocência), por um professor generalista coadjuvado por um especialista (monodocência apoiada) e por um professor especialista da área.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo*:

1. Descreva a dinâmica de desenvolvimento de seu cronograma semanal de aulas de EF (quais escolas, turmas, carga horária).

Parte II- Questões referentes à formação:

1. Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?
2. Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF?
Se sim, qual?
3. De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?
4. Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

1. Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos?
2. Quanto tempo, em média, de duração da aula?
3. Como costuma planificar as aulas de EF?
4. Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.
5. Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB?
6. Quais são os principais fatores que condicionam a maior ou menor regularidade da prática da EF?
7. De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?
8. Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

9. Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1.º CEB?

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

1. Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.
2. Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB?
3. E os que menos aborda?
4. Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?
5. No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas?
6. Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo*:

1. Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre?
2. Realiza apoio a algum professor do 1º CEB para leção da EF?
3. Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB?
4. Há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB? Como ocorre?
5. Qual a sua opinião sobre o professor de EF apoiar o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF.
6. Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?
7. Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

1. Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?
2. Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?
3. Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

Parte VII - Considerações finais:

1. Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...)
2. Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique.
3. Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?
4. Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

Muito obrigado pela sua participação.

**Anexo D – Pedido de autorização para a recolha de dados ao Diretor do
Agrupamento**



Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas “Azul”

Assunto: Pedido de autorização para a recolha de dados para a presente investigação

Eu, Juliana Maria Rodrigues, venho por este meio solicitar a colaboração da V. prestigiada instituição, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sob orientação do Profº Dr. Rui Neves (Departamento de Educação – Universidade de Aveiro).

Este estudo tem como objetivo geral caracterizar os processos de decisão curricular na área de EF no 1º CEB, por parte de professores implicados em diferentes modelos de docência. Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para o referido estudo. Em momento algum os participantes serão identificados, acrescentando ainda sob compromisso de honra, que o funcionamento da instituição não será posto em causa. No âmbito deste estudo, pretende-se realizar entrevistas com os professores participantes (quadro de objetivos no anexo I). Por motivos éticos e deontológicos, assumo desde já o compromisso de devolver os resultados obtidos na recolha dos dados.

Com os meus melhores cumprimentos,
Juliana Maria Rodrigues

Tomei conhecimento e manifesto concordância

Diretor do Agrupamento de Escolas “Azul”

Aveiro, 04 de fevereiro de 2016

ANEXO I – Quadro de Objetivos

OBJETIVO GERAL DO ESTUDO

- Este estudo tem como objetivo geral caracterizar os processos de decisão curricular na área de EF no 1º CEB, por parte de professores implicados em diferentes modelos de docência, ou seja, quando a EF é realizada por um professor generalista (monodocência), por um professor generalista coadjuvado por um especialista (monodocência apoiada) e por um professor especialista da área.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as diferenças dos professores implicados em diferentes modelos de docência, sobre o estatuto e valorização da EF no currículo do 1º CEB;
- Conhecer como os professores, em cada contexto, gerem suas atividades de acordo com a percepção das finalidades e dimensões da avaliação da EF no 1º CEB;
- Analisar a percepção de competência dos professores, nos diferentes contextos de docência, em função de sua formação inicial;
- Identificar as competências pedagógicas referidas pelos professores dos diferentes modelos de docência como fundamentais para uma intervenção de qualidade na EF no 1º CEB;
- Identificar as diferenças no conhecimento e na abordagem do programa de EF do 1º CEB, por parte dos professores implicados nos vários modelos de docência;
- Caracterizar a natureza do trabalho colaborativo docente na área de EF;
- Relacionar as percepções dos professores e o seu modelo de atuação acerca da coadjuvação na docência da EF no 1º ciclo;
- Comparar as percepções dos docentes dos diferentes modelos de atuação no que tange a sustentabilidade da EF no 1º ciclo;
- Analisar o projeto educativo de escola e plano anual de atividades no que se refere às iniciativas relativas à área de EF no 1º CEB.

Mestranda: Juliana M. Rodrigues
Contactos: julianamaria@ua.pt / (351) 935 816 916
Orientador: Profº Dr. Rui Neves
Departamento de Educação/Universidade de Aveiro
Contacto: rneves@ua.pt



Anexo E – Guião de Entrevista ao Diretor do Agrupamento

Guião de Entrevista ao Diretor do Agrupamento

- 1- No contexto de uma visão global do Agrupamento, qual é a sua percepção em relação ao cumprimento do currículo da EF no 1º CEB?
- 2- Em relação à organização e gestão da EF no 1º CEB, como descreve a dinâmica de desenvolvimento e colaboração no Agrupamento?
- 3- Como caracteriza as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes nas escolas do Agrupamento para a realização das aulas de EF no 1º CEB?
- 4- Como Diretor do Agrupamento, qual sua percepção em relação ao estatuto e valorização da EF no 1º CEB?
- 5- Na sua opinião, quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?
- 6- Gostaria de esclarecer alguma questão que considere relevante e não tenha sido abordada nas perguntas anteriores?

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo F – Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido



Assinatura do Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Eu, participante do estudo, autorizo através do presente documento o uso das informações solicitadas no questionário e na entrevista, no âmbito da recolha de dados para o estudo que tem por objetivo geral caracterizar o modo como os professores organizam e gerem o currículo da Educação Física (EF) no 1º CEB, tendo por base diferentes modelos de docência. Este estudo tem em vista a elaboração da dissertação, integrante do Mestrado em Ciências da Educação, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Declaro também que recebi do investigador informações gerais sobre o estudo, seus objetivos, a garantia do anonimato e da confidencialidade das informações recolhidas; informação sobre a duração prevista da entrevista e pedido de autorização para gravá-la em áudio, assim como o pedido de autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos.

Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Assinatura do participante

Data

Assinatura do Investigador

Data

Anexo G – Transcrição das Entrevistas

Transcrição das Entrevistas

Entrevista 01

“Alice”, 43 anos.

Professora da monodocência apoiada (PMA).

Local e data da entrevista: Biblioteca da escola sede do AEA, dia 27/04/2016.

Duração da entrevista: 2 horas e 16 minutos.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo:

P: Como organiza seu planeamento semanal para todas as áreas do currículo?

R: Nós aqui, no 3º ano, nós trabalhamos em grupo de ano, nós temos sempre uma reunião, quase todas as semanas nos reunimos em que há sempre um grupo que fica, encarrega de fazer a planificação semanal, semanal/diária, porque é semanal, mas que tem todos os dias da semana lá contemplados, portando sabemos que toda a semana que vamos fazer à segunda, à terça, à quarta, e há sempre um grupo que fica encarrega de fazer uma vez por mês, eu por acaso não tenho grupo, tenho que fazer sozinha, mas pronto, isso fica sempre à responsabilidade de um grupo que faz mediante o que foi feito à semana anterior, portanto depois passa-se pra semana seguinte, e é sempre outra pessoa a fazer, portanto, hã... gerimos dessa forma para não sobrecarregarmos tanto o nosso trabalho que já é muito né, e assim também é uma maneira de todas estarmos sempre com olho nas planificações e na mensal, porque é pela mensal que nós temos que buscar aquilo que vamos fazer nas semanais diárias.

P: Existem áreas privilegiadas em seu planeamento e no desenvolvimento do currículo? Se sim, quais?_R:

Não, existem áreas é que por vezes nos vemos obrigados a despender mais tempo pelas dificuldades que os meninos apresentam, por exemplo, hoje vi-me forçada a trabalhar mais um bocadinho de matemática, porque as dúvidas eram muitas e não sou-me capaz de largar e dizer não, as dúvidas, continuamos amanhã com as dúvidas, porque amanhã eles já não têm mais das dúvidas, pronto, há sempre aquela necessidade de dar uma continuidade pra ver se consegue levar até o fim, pelo menos aquela parte da aula que estava programada pra aquele dia, portanto às vezes nem sempre conseguimos cumprir tudo com, porque isso depende muito daquilo que o aluno é capaz de fazer durante o dia, temos que gerir o tempo e gerir o ritmo deles, e gerir depois toda uma série de acontecimentos que também vão surgindo ao longo do dia, como por exemplo, estarem constantemente a ir embora, como hoje, pra casa, porque ficaram doentes, portanto, o facto de termos que sair da sala pra irmos ao telefone, atender telefone, pra ir medir a temperatura, e perdemos também muito tempo com estas coisa, não é, e pronto e quebra-se ali um bocado do ritmo e da dinâmica da aula.

P: Sim. Em relação à educação física, como foi essa organização que vocês fizeram, que vem o professor do 2º ciclo, né, e atua nas turmas dos 3º anos, como que aconteceu?

R: Eu é a primeira vez que tenho este ano, nunca tinha tido, hã... não, nunca tinha tido nada, porque há cá outras áreas, mas eu nunca tinha tido, mas pra mim é excelente, embora eu desse EF aos meus alunos, porque é uma área que eu gosto, não é?, hã... embora o tempo que nós temos para dar EF semanalmente é muito pouco, não é?, hã... mas fazíamos sempre alguma coisa, agora com o professor que percebe mais de EF do que eu, que sabe realmente aquilo que é necessário fazer, e como que deve fazer, porque eu estes conhecimentos eu não os tenho, não é?, nós a damos, mas até porque não sou professora de EF, sou de português/francês, portanto essa parte é uma parte que é dada assim teoricamente, não é?, não pomos em prática, e eles adoram, porque saímos do nosso espaço da sala de aula, não é?, saímos do nosso espaço do 1º ciclo e vamos para o 2º ciclo, que pra eles é um espaço que eles querem muito andar nele porque é o espaço dos grandes e eles querem se

sentir grandes, e vão pra um espaço enorme que é o ginásio do 2º ciclo, que comparado com a sala de alunos que nós temos ali, não sei se já foi ver a salinha de alunos?

P: Eu passei por ali.

R: Portanto, é um cubiculozinho pequenino que quando está a chover coitadinhos, não cabe lá as turmas nem nada, pronto, mas eles adoram, porque, pronto, tem outras condições, tem outros materiais e podem praticar coisas que nós aqui não podemos fazer, como por exemplo salto em altura, trampolim, porque não temos nada aqui deste lado não é?, e também não podíamos usufruir daquele espaço, por causa dos horários que estavam todos ocupados pelas turmas do 2º e 3º ciclo, assim vamos aproveitar os recursos do 2º ciclo, eles adoram ir pra lá, fazemos coisas que aqui era impossível fazer, porque não podíamos fazer com eles e eu aprendo algumas coisas novas e o professor, neste caso o professor “Bruno”, também aprende umas coisas comigo porque dar aulas ao 2º ciclo não tem nada a ver com dar aulas ao 1º ciclo, não é? Pronto.

P: Sim.

R: E há assim um intercâmbio de (RISOS), pronto, de umas lições.

P: Legal. Mas como que foi isso, foi definido n início do ano letivo ou...

R: Foi definido, mas eu não sabia que eu ia ser contemplada, pronto, hã... Porque e supostamente as turmas do 3º ano aqui do “Agrupamento” tinham, mas não eram todas, tanto que este ano também não são todas as turmas que têm, são só 3, da “Escola sede” são só 3 turmas acho eu, do 3º ano, falta uma turma do 3º ano que não tem, pronto, e se me tivessem deixado de fora eu teria ficado muito zangada, não sei como que eles fizeram a seleção, mas eu achei, eu gostei e acho bem, até porque espero que eles deem continuidade para o ano porque depois o salto para o quinto ano eles já não vão notar tanta diferença, não é?

P: Aham.

R: Daquilo que nós fizemos sem recursos, que são poucos embora tenhamos material, mas espaço físico pra trabalhar não temos, na sala de aula é impossível não é?, não temos um ginásio aqui, temos material, temos pinos, temos colchões, temos arcos, temos cordas, mas depois ficamos limitados pelo espaço, pronto, e assim eles já podem entrar em contacto com o espaço que eles vão ter no 5º ano, com algumas, dos exercícios que eles vão fazer já no 5º ano, porque no 1º ciclo nós fazemos as coisas, mas é mais adaptado à faixa etária deles, não é?, hã... eu nunca me aventuraria neste lado a fazer o salto em altura com eles, porque (RISOS) era capaz de correr mal, até porque eu não sei as técnicas para o fazer, pronto.... Mas eu perco-me um bocado, já não lembro qual era a questão (RISOS).

P: Era como que foi que surgiu.

R: Ah, como surgiu, pois disseram-me vai ter um professor que vai dar EF uma vez por semana, pronto e eu fiquei contente (RISOS), por acaso não pedi nada, não andei a pedinchar, mas por acaso pra ao no vou pedinchar se eu souber que para ao ano voltar haver eu vou pedir pra minha turma ter continuidade neste projeto, porque é uma pena se não tiver.

P: Existem áreas do currículo em que se sente menos à vontade em desenvolver? Quais?

R: A nível de EF?

P: Não, geral, em todas as áreas do currículo.

R: Todas, todas as áreas curriculares, ora, neste momento a matemática é assim a área que mais, a nível geral que mais preocupações nos traz, porque foi uma área que levou assim mudanças bruscas, e está constantemente a ser tudo alterado e sentimos que as crianças não tem maturidade nem capacidade de abstração para trabalhar muitas das coisas que nós temos que desenvolver com eles e tá a ser assim um bocadinho complicado, porque daí e isso é pra dizer, pronto, que a matemática, sempre pegamos na matemática e sei que não vai chegar aquela hora e meia ou aquela hora que estava destinada, porque eles ficam com dúvidas, é demasiado, hã... ainda são coisas muito complexas pra eles, eles ainda não têm capacidade de abstração pra fazer, pra chegar a certos raciocínios, pronto, e a matemática acaba por ser o ponto assim mais complicado nesse momento, é a área que nos tem trazido assim mais problemas, problemas a nós porque queremos que eles consigam lá chegar, e a eles porque muitos pais até tem que recorrer, pronto, a explicadores, porque eles próprios em casa também não conseguem acompanhá-los, foi uma mudança tão drástica,

mudou tanto nos últimos 4 anos que isto foi assim, quer dizer, isto é uma evolução que tem que ser feito aos poucos, mas aqui foi drástica, e nós tivemos que forçosamente adaptarmos, mas os miúdos não estavam, penso que não estão preparados para isto, pronto, e está a ser um bocadinho difícil pra eles.

P: É uma exigência muito grande?

R: Muito, demasiada grande e depois é muita matéria, é um programa muito extenso, sei lá, se calhar pra que nós conseguíssemos, pra conseguirmos trabalhar aquilo que o ministério da educação quer seriam necessários dois anos pra conseguir que o programa do 3º ano ficasse consolidado, porque não, não dá, nós temos que dar tudo a correr, pra conseguir chegar ao final do ano e a matéria estar toda, toda dada, só que depois alguma coisa fica pra trás.

P: No cumprimento do currículo do 1º CEB, quais as maiores dificuldades que costuma sentir?

R: É a falta de tempo para consolidar as matérias, principalmente a matemática, porque eles já vêm com as lacunas da matemática do 1º ano, não é?, por exemplo, está é a 2ª turma que eu tenho, que espero levar do 1º ao 4º ano, portanto, este ano já estou no 3º com esta turma, anterior da turma que eu tinha, por exemplo, do 1º ano trabalhávamos os números de 1 a 20, não é?, este ano eles trabalham os números de 1 a 100, assim de repente, e depois passam pra o 1000, 1º ano! Portanto, e eles tem que perceber que a seguir ao 100 vem o 200, o 300, o 400, depois chegamos ali ao 900 e eles têm que contar até o 999 depois a transição para o milhar aquilo, eles não são capazes de, é muito complicado, eles têm, muitos deles ainda têm 5 anos, quer dizer, acabaram, seis anos acabados de fazer, há muita falta de maturidade, depois nós temos dificuldade realmente em cumprir porque temos que perder muito tempo com eles, é um investimento a nível de tempo muito, muito grande, porque eles, às vezes, eu não culpo o jardim-de-infância, eu culpo mais as exigências do programa, porque que enquanto que no jardim-de-infância portanto eles estão mais, hã... pronto, eles sentem-se com, embora tenham um programa que tenham que trabalhar, mas eles sabem que se não cumprirem ou se os miúdos tiverem dificuldades isso é depois um problema que aqui no 1º ciclo, no 1º ano nós vamos ter que tentar ultrapassar, não é?, é um bocado isso, porque eles não podem ficar retidos no jardim de infância e depois não podem ficar retidos no 1º ano, portanto eles vão trazer para ao 2º ano com lacunas graves na matemática, por exemplo, que depois é gerir o tempo de maneira que os outros que estão bem consigam avançar e os que não estão bem também consigam avançar, depois lá vê assim o sucesso não é muito por que... (RISOS).

P: Complicado?

R: Muito complicado.

Parte II- Questões referentes à formação:

P: Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF? E como foi essa formação em EF, se recebeu.

R: Recebi, hã... eu como estudei em Lisboa, na Escola Superior de Lisboa, hã... a minha formação pra além de algumas aulas teóricas foi, foram aulas práticas na serra de Sintra, a fazer (RISOS), a fazer descidas, subir, como que se diz... é, slides e como que é mesmo, não sei, eu sei que eram aquilo era, não foi fácil, nossa formação não foi em, em jogos, nem foi em ginástica, nem foi ... foi mais na base dos percursos da natureza, mas a fazer desportos radicais.

P: Foi mais radical?

R: Foi, hã... e eu como nunca tinha tido esse tipo de atividade, foi engraçado ao mesmo tempo, mas também foi um bocado assustador, porque aquilo mete um bocado de medo, né?, mas foi, foi, foi muito giro.

P: Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?

R: Não, não... não, tirando o gosto e o prazer pela EF, não (RISOS).

P: De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?

R: A da faculdade?

P: É.

R: Hã... Nenhuma. Hã... a da minha, do meu percurso escolar, hã... essa sim teve, a influência que eu tenho agora tem tudo a ver com meu percurso escolar desde o 5º ano, porque no 1º ciclo antigamente nós não tínhamos EF no 1º ciclo, portanto, e eu como sempre adorei EF, sempre fui uma aluna muito boa pra EF, eu... portanto, e como era a disciplina que eu tirava as melhores notas, não é? (RISOS), eu sempre gostei de fazer tudo, portanto, mas eu fazia tudo, eu fazia futebol portanto, eu queria fazer tudo e sempre fiz tudo, hã... acabei por fazer atletismo, maratona porque depois entrava só nos campeonatos regionais, porque daí já, porque aí não há, não há quem nos incentive pra que isso continue, pronto, eu também estava numa terra pequena, pronto, mas o gosto e a formação vem toda daí, portanto são os professores, não do 1º ciclo, mas do 2º e 3º ciclo que me despertaram o gosto pela atividade física.

P: Então a influência da EF na escola, na época em que foi aluna na escola tem influência hoje?

R: Muito, e se a experiência for má, hã... por exemplo, se eu tivesse uma experiência que foi má eu enquanto aluna, eu não ía, eu agora enquanto professora, e eu lamento dizer isto pelas minhas colegas, eu não iria ser hã..., ou não iria preocupar-me dar, se calhar, as aulas de EF aos meus alunos, pronto, visto que foi uma coisa que eu não gostaria de fazer, não é?, pronto, passa um bocadinho por aí, o facto de eu ter tido uma experiência positiva enquanto aluna, hã... facilita na minha vida enquanto professora, e eu consigo transmitir isso aos meninos, porque eles... eu faço a roda com eles, portanto, eu ensino a fazer a roda, eles ficam todos maravilhados, “oh professora, tu consegues”, quer dizer, não é uma roda bem feita, não é?, mas ainda lá consigo dar a volta (RISOS) e eles ficam contentes, por quê? porque não é habitual, não é?, pronto, e passa um bocadinho por aí, eu gosto de lhes mostrar, que apesar da minha idade, que eles não sabem qual é a idade que eu tenho, porque, hã... se eu disser minha idade eles chamam-me de velha, e eu fico muito triste, eles acham que eu tenho uns 30 e poucos (RISOS) então eles acham piada pelo facto de eu conseguir fazer essas coisas todas com eles, pronto, e eu fico superfeliz, porque meu ego fica, fica assim, bastante enaltecido e eles gostam de dizer também que a professora deles sabem fazer isto e sabe fazer aquilo, e sabe fazer aquilo e foram jogar isto com a professora, pronto, e passa um bocado por aí, mas depois também passa um bocado pela turma que temos, não é?, hã... se for uma turma com a qual seja difícil trabalhar nas outras áreas, portanto a EF acaba por ser uma área que acaba por sem um problema, né, porque depois a indisciplina, quando é difícil manter a disciplina nas aulas normais de matemática, na EF é, aquilo excede os limites todos, porque eles abusam, não é?, desde o falar, ao movimentarem-se a todos os lados sem permissão, portanto eles esquecem-se um bocado das regras nas aulas de EF e eu tenho sorte, pronto nas minhas turmas isso nunca acontece, porque lá está, eu consigo passar pra eles o meu gosto pela atividade física, mesmo as mais gordinhas, mesmo as meninas que têm problemas motores que eu tenho na sala de aula, hã... perdem essa vergonha, elas fazem na mesma, portanto, e é um bocado isso, mas eu sou muito suspeita pra falar (RISOS).

P: Por isso que eu estou lhe ouvindo (RISOS).

P: Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

R: As finalidades educativas?

P: É.

R: Hã... é assim, eu comparo a EF um bocado à expressão plástica, e à expressão dramática, eu dou muita importância às expressões, porque, hã... em cada uma das expressões nós trabalhamos assim, podemos parecer que não estamos a trabalhar nada muito importante, mas estamos a trabalhar aspetos que pra mim são fundamentais, eu faço sempre comparações, por exemplo com quando eu andei a tirar o curso, quando eu andei a tirar o curso eu não era capaz de ir apresentar um trabalho à frente da turma, não era, eu morria de vergonha, eu paralisava e ficava ali estática e não saía nada, hã... aulas de expressão dramática que eu tinha na faculdade portanto, e ... eu tinha

vergonha e por exemplo professora dizia: “meninos, agora vocês vão escolher um parceiro, tu vais fazer a pessoa, tu és o carrinho de mão, portanto o teu colega vai ter de conduzir o carrinho de mão, tu és o carrinho de mão, vê lá pra onde é que vais”, eu tinha vergonha, portanto, eu não me sentia à vontade nesse aspeto porque, porque isso nunca foi trabalhado essa parte do, de desinibirmos, de estarmos à vontade, de se não soubermos fazer riem-se, opa eu também vou rir, porque afinal de contas, aquilo até mete piada, não é?, se eu caí e fui pra frente e bati com o nariz no chão, daí eu achar que tanto a parte da EF como as outras expressões são muito importantes nestes aspetos porque ajudam a desinibirmos, hã... eu vejo isso agora enquanto professora, porque enquanto aluna eu não consegui ter essa percepção, a EF, como eu era boa aluna, portanto, não me causou qualquer transtorno, mas depois nas outras áreas, como as outras áreas nunca foram trabalhadas, eu já senti estas lacunas depois quando fui tirar o curso, e agora eu tento sempre não descurar estas áreas, porque por exemplo a expressão dramática, eu sei que é sobre EF, mas já lá chego, a expressão dramática, eu tento que eles consigam, hã... fazer de tudo um bocado, mas principalmente que consigam ir para frente do quadro, ou pra frente da turma e consigam estar à vontade a falar com os colegas, porque falar com os colegas às vezes parece que é fácil, mas é se estivermos ao lado e falar com o colega ao lado, porque pra frente do, sozinha, ou mesmo com uma colega pra frente da turma, aquilo é, pra alguns miúdos aquilo é traumatizante, pra mim era, e eu não quero que meus alunos tenham este tipo de problemas, portanto daí é, a expressão plástica... é triste dizer mas nós temos alunos do 4º ano que não sabem pintar um desenho dentro do contorno, pra mim isso é triste, é lamentável, porque ao trabalhar a expressão plástica estamos também a trabalhar a motricidade fina, portanto, ele..., eu sei que a matemática é importante, que o português é importante, que o estudo do meio é importante, mas se nós temos cá a expressão plástica, a expressão físico motora, a expressão dramática e a musical também é por algum motivo, e eu acho que às vezes os professores esquecem-se que dentro destas áreas nós estamos a trabalhar pequenos pormenores como a destreza a manual, voltamos a trabalhar a EF não é?, o apanhar a bola, o ter que receber a bola, o conseguir apanhá-la com as duas mãos, o conseguir mandá-la são todos movimento que nós no fundo estamos a trabalhar pra as outras aulas também, porque uma criança que não consegue respeitar uma linha, um círculo e pintar dentro daquela linha é uma criança que não tem destreza manual e isso pode ser trabalhado também na aula de plástica, na aula de EF e até na aula de música, porque ao tocar flauta os dedos tem que estar ali sempre a trabalhar, portanto eu acho que às vezes que acabamos... há colegas que... eu não faço mais porque, eu sou sincera, o tempo não permite, o tempo que nós temos por semana pra dar cada uma das expressões é muito pouco e acabamos às vezes por descurar estas áreas em prol das outras, as curriculares, as três mais importantes, porque são aquelas que infelizmente eles vão ser avaliados com exame, ou seja nacional, ou seja um exame aqui a nível de agrupamento, e não é?, e nós sabemos infelizmente que o que conta é a taxa de sucesso nessas áreas, e as pessoas, pronto, às vezes ficam só por aí mesmo. O meu filho, não vou dizer a, pronto, tem aulas aqui, o meu filho nunca faz trabalhos, desde o 1º ano nunca fez um trabalho de expressão plástica! Faz um no dia do pai e outro no dia da mãe! Mas não pinta um desenho! Pronto, e ele me pergunta: “- Oh, mãe, como que, tu não dás aulas?”, eu disse-lhe: “- eu dou aulas”, “- mas sempre que passo na tua sala e seus alunos ou estão a fazer um desenho ou estão com uma bola a fazer não sei o quê”, eu disse assim: “- então, também estou a dar aulas”, “- não, tu não estás a dar matemática, nem português!”, assim. Ai, está a ser gravado!

P: Não se preocupe que os entrevistados não serão identificados.

R: Pronto, e ele não percebe porque de, de os meus alunos terem tantos trabalhos de expressão plástica, de expressão musical, “- então o que que ensinaste os teus alunos”, olha chegamos a ver uma canção, que até foi sugestão de uma aluna, que estivemos todos a ouvir e depois ela lembrou-se que tinha uma coreografia, então foi ensaiar a coreografia da canção à turma, “- então, e não trabalharam mais nada?”, “- trabalhamos”, “- então e como que tiveram tempo?”, “- olha, é só um bocadinho, pronto, olha trabalhamos um bocadinho de cada, não deu pra trabalhar muito, mas amanhã eu vou trabalhar mais matemática”, “- ah, eu nunca trabalho estas coisas, eu é só matemática, português, estudo do meio, matemática, português, estudo do meio”, pronto, e acaba por ser assim um bocadinho a realidade no geral.

P: Aham.

R: Eu sei que não estou a mentir, mas isto não devia ser dito não é?

P: Mas é a verdade.

R: Mas é a verdade, mas é, é a verdade, pronto! Eu não to a dizer que a professora faz mal, é assim, ela é... ele é um aluno bom nas três áreas principais, hã... mas como em casa ele adora desenhar não é?, desenha também e pinta também, mas lá está, também teve que haver um bocadinho de investimento meu em casa pra dizer-lhe: “não, cuidado, cuidado com os contornos, não pode sair fora”, depois falta aí essa parte, não é?, e não é em dois trabalhos que se fazem durante o ano, hã... que vamos trabalhar esta parte, pronto, eu acho que aí está uma lacuna muito grande, que é aproveitar estas aulas das expressões, seja qual for, pra desenvolver aspetos muito importantes que nós depois podemos trabalhar nas outras áreas, pronto, tirar partido de umas pra as outras.

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

P: Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos? E quanto tempo, em média, de duração da aula?

R: Pronto, quando não tínhamos o professor “Bruno”, hã... era, supostamente deveria ser uma vez por semana, não é?, hã... os tempos entretanto foram alterados eu agora, eu penso que temos, uma hora, deixe-me fazer aqui as contas... 1 hora pra expressão físico motora, 1 hora (INTERRUPÇÃO DA BIBLIOTECÁRIA, QUE ENTREGOU A CHAVE DA BIBLIOTECA PARA A ENTREVISTADA), hã... to aqui a tentar ver o meu horário, to aqui tentar a visualizar, eu tenho expressões às segundas, porque agora nós não temos divididos por expressões, e temos expressões à segunda, tenho uma hora de expressões à segunda, e uma hora de expressões à sexta, portanto, são duas horas pras expressões, o que dá, meia hora para cada, para cada uma delas, portanto, a dramática, a plástica, a físico motora e a musical, hã... o que na prática isso é impossível, porque meia hora pra dar a expressão físico motora era o tempo de irmos buscar o material, voltava ali pra sala de material e voltar pra sala (RISOS), portanto não dá, o que eu faço, pronto eu falo, eu sei que pode não estar correto, mas eu faço assim, hã... quando eu não tinha o professor eu assim, uma semana eu opto por trabalhar, mediante aquilo que eu tenho programado para o português, por exemplo, se há oportunidades de trabalhar a expressão dramática, então eu vou partir pra expressão dramática nessa semana, depois quando há a oportunidade de, por exemplo, imaginemos a semana Dom Augusto né, essa semana eu sei que a expressão que eu vou trabalhar vai ser a expressão plástica, porque eles vão trabalhar sobre o tema de Dom Augusto, sobre São Martinho, portanto e depois hã... uma semana fica pra EF e a outra semana fica pra educação musical, acabava por ser um bocadinho assim, por quê? Pra termos mais tempo, porque se não, não há tempo, já, pra não esquecer o que eu disse a um bocadinho, de que por vezes nós ainda vamos às aulas de expressões retirar este tempo para conseguirmos consolidar matérias de matemática ou de português, pronto, mas dantes era assim, eu fazia assim, pronto, tinha quer ser, meia hora não dá, às vezes manda fazer uma banda desenhada, meia hora pra uma criança de 2 anos fazer, de 2 anos... do 2º ano fazer uma banda desenhada é um bocado complicado, de fazer a banda desenhada e pintar é muito difícil, hã... portanto eles ficavam com uma hora, às vezes não era uma hora, ficavam com 2 horas, não é, que é o que eu faço também com a outras, quando acho que preciso mais tempo à matemática eu dou este tempo a mais, mas quando eu acho que preciso desse mais tempo para as expressões eu também dou mais tempo para as expressões, portanto é consoante à aquilo que estou a fazer no momento e se eu achar que no dia anterior eu trabalhei demasiado a área da matemática eu não vou trabalhar no dia seguinte tanto e vou repor esse tempo nas áreas das expressões, porque as áreas das expressões eu não descuro, eles têm que ter sempre, porque como eu tenho agora inglês obrigatório no 3º ano, hã... nós temos dois dias por semana que eu tenho que ficar até às 17 h e 30 com eles, portanto estamos das 9 h às 17 h:30, tá a ver, e dá ali só uma hora de interrupção em que eu não estou na sala de aula, mas está a professora do inglês, portanto, são das 9 h às 17 h e 30, o dia inteiro estão enfiados dentro da sala de aula, se não houver ali uma quebra, pra eles desanuviarem um bocadinho, estarem ali a trabalhar outra coisa qualquer que não seja a matemática e o português, o estudo do meio já é outra área que nós não damos tantas vezes por semana, o português e matemática é todos os dias, estudo do meio já não, mas se não houver ali pelo meio

música, atividade física, expressões, expressão plástica ou dramática os miúdos estão em doidos, eu to em doida também! Eu falo por mim, eu até assinei uma face na sala de aula, portanto eu passo filmes, tem que ser, eles têm que, e os filmes também são importantes, não tem a ver com a EF, porque também ajuda a trabalhar a parte da concentração deles, não é?, estar em silêncio em compreender regras, mas às vezes é necessário, porque eles estão estafados, é muito tempo, eu acho que é demasiado tempo na sala de aula, pronto. Mas é que temos outro problema, hã... o 1º ciclo para fazer as aulas de expressão físico motora, temos o problema de que nós não podemos ir para o espaço exterior, durante as aulas, porque o espaço físico pra trabalharmos as atividades da expressão físico motora é no recreio dos alunos e as salas que estão cá por baixo, quem estiver a dar aulas, perde a turma, porque a turma começa a ver o que é que o professor e os outros alunos estão cá fora a fazer, portanto, é muito complicado, portanto, eu quando faço eu nunca venho pro recreio, ou vou à sala dos alunos que é um espaço muito limitado que nós temos, ou dou uma escapadinha até o 2º ciclo, quando vejo que o campo exterior, aquele campo de futebol que eles têm, que tem e depois tem uma pista de corridas à volta, eu vou pra aí com eles, porque aqui não dá, não dá, nem o chão, o próprio chão penso que não é o indicado pra eles fazerem a prática (RISOS) da expressão físico motora, porque se eles caem ali penso que é muito complicado, por assim nós temos essa lacuna, não temos espaço pra fazer isso com eles, porque venham dizer, “mas tem a sala dos alunos”, pois temos, mas se todos os professores quisessem ir pra lá trabalhar era impossível, porque temos 13 turmas do 1º ciclo aqui, quer dizer naquele espaço, mesmo pra dividir o espaço durante a semana é impossível, quando está a chover, o que que nós fazemos? Na sala de aula é extremamente pequena, portanto temos essa carência também, que é a carência de espaço, não de material, porque até nós temos materiais pra trabalhar com eles, não temos é o espaço físico adequado.

P: Quantas turmas são do 1º ciclo aqui?

R: Aqui em cima eu penso que agora estão 13.

P: São muitas né?

R: Que uma até tem que estar a funcionar no 2º ciclo por falta de salas no 1º ciclo, são muitas e turmas muito grandes, portanto, turmas de 26 alunos, o que faz com que, pronto, imaginemos que hã... ao mesmo tempo duas turmas vão fazer atividade física para o recreio da escola, isso quer dizer que durante o tempo que lá estiverem os professores que estão na sala de aula não fazem nada.

P: Aham.

R: Portanto, e nós temos que respeitar, e acabamos por fazer o que, ninguém vai pra lá, pronto, ninguém vai, depois o que os outros fazem já não sei, sei que a professora “Cecília” vai trabalhar com eles por exemplo, com a turma deles trabalha sempre, porque ela é da EF e não abdica de trabalhar com eles a atividade física e desportiva, a expressão físico motora, mas eu penso que há muitos não vão por esses motivos também, não há condições para se trabalhar com eles, depois as turmas que têm casos muito complicados de alunos com comportamentos graves, hã... o professor evita sair da sala de aula com eles porque é um risco.

P: É um problema que se evita.

R: Pois. Com o professor “Bruno”, hã... com ele, com ele trabalha, como agora eu tenho a oportunidade de estar as quartas-feiras com ele, hã... portanto a nossa planificação mensal tem lá os temas que nós vamos abordar durante o mês, depois na planificação semanal vem propostas de atividades pra fazer, embora eu, muito sinceramente, eu não, não, não vou me basear muito por aí, eu vou me basear mais pela mensal, portanto, hã... e depois eu falo com o professor “Bruno” e eles diz-me o que que acha que deve fazer com eles, mas se eu achar, por exemplo, que esta semana os meninos estão massacrados e hã... com excesso de trabalho que tiveram, eu por exemplo, como foi a última quarta-feira eu pedi pra ele nos trazer, primeiro porque tínhamos o espaço interior que é o espaço de ginástica, estava todo desarrumado, hã... essa é outra coisa não é?, e o arrumar implicava que perdêssemos quase a aula toda, e então, “olha vamos lá pra fora, eles tão a precisar de se mexer, porque tem estado sempre a chover e eles estão sempre dentro da sala de aula”, os meus alunos não gostam de ir pra o recreio, tenho uma turma que é um bocado estranha, pedem pra ficar na sala de aula durante os recreios, portanto, pedem pra ficar na sala de aula depois de virem

almoçar, como eu almoço geralmente, sempre por aqui estou na sala de aula, eles até durante esse período vêm pra sala de aula, portanto eles passam o tempo todo quase na sala de aula, então pedi-lhe “olha vamos para o exterior, temos ali a pista, eu lhe falo: “põe-nos a correr, põem-nos a fazer estafetas, porque eles não sabem”, eles não sabem o que é, o que é, eles têm muito e uma idade em que eles não aceitam perder, não é?, pra eles perder tá fora de questão, “formamos aqui uns grupinhos e vamos pô-los aqui a correr pra ver se queimam um pouco de energia e ao mesmo tempo explica-lhes o que é uma corrida de estafetas, portanto, vê-la se eles conseguem perceber um bocadinho”, não tava na planificação, mas na altura, assim, o espaço estava como estava, o pá, o espaço interior do ginásio estava com outra turma e eu não gosto muito porque eles tem sempre muito a tendência para ver o que é que o outro professor está a desenvolver com os outros alunos, e às vezes acabam por se dispersar um bocadinho e não estão com atenção, então fomos lá pra fora e acabamos por tirar proveito de uma aula que era pra ser outra, mas que se transformou noutra e eles adoraram, adoraram, mas depois vem a parte má, que é o não saber perder, mas é outra coisa que eu acho muito bom da atividade física que é eles têm que aprender a, primeiro, a socializar com os colegas, porque eles, a formação de grupos pra trabalhar, por exemplo na estafeta, a formação de grupos se nós fôssemos dar a eles a possibilidade de escolherem o grupo, já sabíamos quem é que ia ficar de fora sempre, não é?, eles escolhem, porque eles próprios já sabem com quem é que podem contar, então nós formamos mesmo grupos muito heterogéneos, de maneira que esteja bem misturado como se fosse um baralho de cartas (RISOS), por quê? Porque eles têm que aprender que há... há sempre alguém que está à coxo e vai precisar mais do empenho deles e vai precisar mais da ajuda deles, e que eles vão ter que dar o melhor deles porque tem ali um elemento que de certa forma os vai atrasar, portanto eles têm que aprender aceitar isso, porque eles não aceitam, portanto eles têm que aprender saber jogar com estas regras, saber aceitar os colegas, porque eles aceitam os colegas de boca, mas depois na prática eles não aceitam, e isso acaba por fazer um bocadinho muito o trabalho da sala de aula a nível das regras também, não é?, a formação de grupos de trabalho na sala de aula, passa tudo por aí, e acabou por ser um bocado isso, gerir os grupos, infelizmente eles perceberam que não poderiam ganhar como queriam porque as coisas não podem sempre ser como nós queremos e depois porque vem a parte da batota, também temos que aprender que, temos aprender a... eles têm que aprender que, assim não somos burros que não estamos ali de olhos tapados, eles acham que conseguem fazer tudo à nossa frente e que no fundo nós não vamos vê-los a fazer a batota, porque eles tinham que fazer o percurso deles na linha deles, não é?, e havia deles que cortavam e faziam as voltas já dentro do percurso dos outros e nós chamávamos a atenção e aquilo custava muito, mas eles têm aprender a lidar com isso, nós, e embora os miúdos de hoje em dia não estão habituados a lidar nem que lhes chamem a atenção, nem que lhes tentem impor regras, nem que os ensinem, porque depois eu disse ao professor, e o professor disse “oh, estamos a fazer isso mal”, o “Bruno”, é assim, é claro que eles não sabem o que é uma estafeta, uma corrida de estafetas, mas se calhar já lhes devíamos dizer que eles não podem estar parados, há... esperar parados até que o colega chegue lá com o testemunho, pra passar o testemunho, eles têm que já estar em posição e mal o colega se aproxima já vão dando os primeiros passos e vão arrancando, olhando pra trás, não é?, não é de costas voltadas pra pista (RISOS), como eles fazem, porque depois caem, depois deixam cair o testemunho, depois aquilo atrasa, depois põe-se aos berros com os colegas, porque os outros que tiveram a culpa, não é?, porque eles não, porque eles estavam superpreparados, pronto, e ele aproveitou pra dar algumas dicas já do que era, não é propriamente, faz parte do programa do 1º ciclo, vem na ... perícias e manipulações, aquilo acaba por estar lá a parte das estafetas, mas é assim, é algo que se calhar eu não ia fazer sozinha com os meus alunos, por quê? Porque lá está, ele esteve lá, ele como é professor de educação física, eles têm mais há... Acham, pronto, que ele sabe mais que eu, pronto, obviamente que sabe, não é?... e ele diz: “meninos no 5º ano, 6º vocês vão ter eu saber fazer isto, portanto, vamos lá tomar a atenção”, portanto, ele sabe o que eles vão trabalhar no 5º, no 6º, no 7º, no 8º, eu não sei, e ele tem esse, ele tem esse aspeto favorável do lado dele, porque ele diz, “vamos ter que atenção, porque depois vocês não vão ser capazes de fazer isso”, então eles, daí eles acalmam mais um bocadinho e estão com mais atenção, mas o meu grupo é um grupo muito fácil de trabalhar, porque é um grupo que me obedece, se eu não estiver lá eu penso que também obedecem ao professor “Bruno”, mas

pronto e um grupo que, hã... andamos a trabalhar as regras, cumprimento de regras desde o 1º ano, não é fácil, tenho assim muitos problemas, principalmente com os pais, porque os próprios pais por vezes não aceitam, hã... que nós, andemos aqui a tentar impor tantas regras que pra eles muitas não fazem sentido, não é?, mas que pra nós fazem todo sentido, porque isto é um grupo de trabalho, não é?, eles também têm aprender a trabalhar em grupo, e a EF é muito boa pra isso, eles têm que aprender a trabalhar em grupo quando estão a jogar futebol, nós já fizemos muito jogos de futebol, mas o balanço é positivo, não é?, porque eles adoram, mas no final o balanço acaba por ser no caso negativo, do meu ponto de vista, pra mim, porque eu vejo que eles não sabem perder, e aquilo enerva-me profundamente, acabam por zangar-se com os colegas, mas isso é o dia-a-dia deles nos jogos de futebol de certeza não, é?, hã... zangam-se com os colegas, deixam de falar com os colegas durante uns minutos, às vezes umas horas, por causa que o colega não passou pra ele, porque depois ele não pode rematar e se ele tivesse rematado era golo e eles perderam porque aquilo não foi golo, portanto, passa um bocado por aí, e hã... pronto, eu, com o professor “Bruno”, por acaso eu conheço o professor “Bruno” já de muitos anos (RISOS) ele já me deu, já meu deu aulas, hã... de EF ao 1º ciclo há uns 12 anos atrás, no outro agrupamento, portanto e é engraçado depois encontrar o professor aqui e ele vir outra vez a dar, mas ele dava AEC na altura, dava depois do horário letivo, só que ele vinha dar dentro do nosso horário porque eu trabalhava numa escola lugar único e ele vinha dar atividade física dentro do horário da professora que eu acho que é muito mais vantajoso, a professora estar presente é muito importante, porque a professora conhece os alunos, e a professora conhece, e a professora sabe dizer, por exemplo, o professor propôs, “olha eles agora se calhar vão fazer aqui um bocadinho de, vamos andar a fazer um bocadinho trabalhar com as bolas, pra ver se eles, pra trabalhar a destreza manual, pra trabalhar pra ver se eles conseguem fazer lançamentos”, e eu digo: “olha hoje não é bom dia pra isso, isto hoje está muito complicado, eles hoje estão num dia não, se calhar, é mais favorável trabalharmos isto”, pronto, e o bom eu penso que é isto, é nós podermos, ele tem a ideia dele, hã... que tem sempre boas ideias, principalmente quando é ginástica, que eles adoram ginástica, com os trampolins, são tudo coisas que nós não podemos fazer aqui, pronto, tudo que sai daquilo que nós não podemos fazer aqui eles enlouquecem, pronto, e meus alunos estão sempre a espera da quarta-feira, pra ver se é dia de ir pra sala de ginástica, por causa do trampolim, dos colchões, poderem fazer salto em altura, porque são coisas que nós aqui não fazemos, não é?, é impossível, há saltos em altura, mas é quando eles caem por algum motivo (RISOS), tirando isso, não há, pronto e basicamente é isso, o bom de, é que nós partilhámos e também podemos dizer, olha, hoje não é bom dia pra isso, porque eles tão em um dia, que não vais lhe tirar proveito nenhum deles com esta atividade, e eu lhe dizer isto, uma vez não pode se comprometer com eles tenho até receio porque não sei muito bem como que é que hei de abordar, tenho medo, não me sinto à vontade, e ele trabalha esta parte com eles, pronto.

P: Você sempre acompanha ele, em todas as aulas?

R: Sempre, sempre.

P: Como costuma planificar as aulas de EF? E pra planificar, vocês utilizam esse momento da aula, essa troca ou

R: ...Nem sempre, muitas vezes ele vai noutras alturas, ele vai à minha sala de aula, vai ter comigo, porque, como a minha turma é uma turma com a qual dá pra trabalhar, há turmas em que ele, pronto, vê-se aflito pra trabalhar, por causa do comportamento, da indisciplina da turma, que nem com a professora titular lá se consegue fazer nada com os miúdos, como a minha turma é uma turma com que ele trabalha muito bem, porque consegue tirar proveito de todos os minutos, porque eles querem e obedecem e às vezes não estão a ouvir, mas se eu levantar a voz eles param e ouvem eu acabo por estar ali ao pé dele, e não tanto ao pé dele, eu estou a tentar apoiar aqueles que tem mais dificuldades para ele poder levar o grupo pra frente e eu ando atrás com aqueles que têm mais dificuldade, ou então fazemos ao contrário, quando ele vê que eu consigo levar o grupo, eu levo o grupo a desenvolver as atividades, e ele fica com aqueles que têm mais dificuldades, pronto, e às vezes, nessas alturas nós não temos tempo pra falar, durante a aula, e então depois juntamos nos outros momentos e ele diz-me: “oh pá, o que que lhe acha, correu bem?, se não correu, olha se calhar a gente poderia trabalhar a nível de perícias, hã... receção de bolas pra que eles não estão

muito bem e se calhar isso é importante eles conseguirem”, às vezes eles vão lá pra apanhar a bola e a bola passa completamente, mesmo pra defender uma bola, defendem a bola e eles estão de perna aberta e a perna aberta continua e a bola vem, em câmara lenta não é’, estamos a ver isso assim em câmara lenta e eles não são capaz de fechar as pernas (RISOS) ficam estáticos e depois temos aqueles alunos que, a nível de atividade motora são alunos com problemas, não problemas motores, mas que tem ali, há... um défice a nível de agilidade motora que os faz ficar pra trás e eles sentem-se mal e eu também não quero isso, então eu tenho sempre andar mais perto desses, de maneira que eles estejam sempre, se não conseguirem eu acompanha-os a fazer outra atividade, de maneira que eles não se sintam postos de lado, porque eles sentem-se mal não é?, é normal, se eles não conseguem fazer um salto em altura, mas na minha turma, pronto, mesmo eles não conseguindo, eles fazem coitaditos, e é isso que eu me orgulho neles, é eles mesmo não conseguindo, sabendo que vão derrubar, que vão pisar, passar por cima do elástico, eles vão na mesma.

P: A planificação é de responsabilidade do professor “Bruno” e ele conversa contigo ou vocês dois fazem juntos?

R: Nós temos a nossa, nós 3º ano temos a nossa planificação, pronto, temos a nossa planificação, o professor “Bruno” tem a planificação dele que depois nós adequamos, por exemplo, se eu tenho na minha planificação essa semana trabalhar jogos, parte dos jogos, pronto, depois ele há... vemos, vamos fazer um jogo com eles? Vamos, eles adoram jogo do mata, não é?, adoram jogar futebol, adoram do mata, adoram outros jogos que eu não conheço e ele conhece, pra mim é uma mais-valia, que isso é outra lacuna que nós temos às vezes, que é, devia ter mais formação nessa, nessa área, na área da expressão, na área da EF e não há, porque parte-se do princípio que não há recetividade por parte dos professores do 1º ciclo, mas pronto é assim, eu desenrasco-me, eles comigo fazem qualquer porque eles são meu rebanho, eles vão trás de mim pra tudo (RISOS), se eu disser que nós vamos fazer isto eles vão, sem medo nenhum, pode não correr tão bem, e é isso que eu me, assim, eu ter o professor “Bruno” comigo ele dá-me a garantia que eles tão lá, se, se, se eu propuser alguma coisa que ele acha que não é adequado, ele diz-me logo “olha não vamos fazer isso com eles, porque podemos aqui algum miúdos que se vá aleijar,” que eu por vezes não tenho essa percepção, de que aquela atividade pode , há... é mais suscetível de criar ferimentos, não são graves, não é?, mas a nível de distensões musculares e essas coisas todas, e eles sabem, porque eles lidam com isso todo o dia, todos os dias, e eu não, “olha cuidado que eles podem aqui, basta torcer o pé e”... eles vão se magoar e então depois ele sugere outra coisa e vamos fazer outra coisa, mas ainda hoje ele teve comigo foi à minha sala, esteve comigo durante a aula, depois tem que ser, porque depois não temos horários compatíveis pra que possamos reunir fora do horário da aula, supostamente deveríamos, mas ter essa facilidade, mas sempre temos tantas coisas pra fazer, temos reuniões, eu como sou do 3º ano tenho as aulas ocupadas mais até as 17h e 30 por causa do inglês, e muitas das vezes acaba por ser no horário do almoço, eu to sempre disponível na hora do almoço (RISOS), porque depois também que tem 3 filhos, não é?, eu quero ter sempre, pequeninos, ter sempre, já basta os dias que eu sou obrigada estar cá para as reuniões não é?, aquelas reuniões obrigatórias, que são todas as semanas, não é?, às quartas-feiras e esses dias eu já sei que vou sair muito mais tarde, portanto, há... depois eu tento que durante a semana eu saía daqui às 17h e meia pelo menos, porque eu também tenho os meus filhos e eu própria também não aguento.

P: Tem vida própria também, né?

R: Exatamente, e eu própria fisicamente depois eu não aguento, porque estar com uma turma, que é a mesma turma, das 9 da manhã às 5 e meia da tarde, depois ir pegar nos filhos, estar em casa, trabalhos de casa, fazer toda aquela gestão de tarefas diárias que temos que fazer em casa, com ou sem filhos, mas que com 3 filhos é muito complicado, eu acordo cansada, não é?, digamos assim, não acordo: ah, venho rejuvenescida para um novo dia de aulas, não! Já acordo exausta (RISOS), mas pronto, isso é um problema meu, mas pronto, mas daí às vezes o professor “Bruno”, pronto, quando vê que tem necessidade de ir à minha sala de aula ele vem à minha sala de aula, e ele diz, há... mas nós, há, nós funcionamos muito bem, portanto, não há aquela necessidade dele estar preocupado com aquilo que eu quero fazer e aquilo que ele quer fazer, é capaz, e ele tem essa preocupação, ele tem esse problema com outros professores, por quê? Porque não tem tanta à

vontade, o facto também de eu já conhecê-lo a mais tempo também me facilita mais as coisas, mas eu também sou uma pessoa que por natureza eu me empenho, eu me envolvo assim de cabeça logo, e se ele está a ensinar aos meus alunos eu também quero aprender, eu estou sempre a dizer, “vai fazer, isto é novo? olha eu também quero, ensina-me primeiro” que é pra eu não fazer figuras tristes, pra eles não pensarem assim: “olha aí, a professora também não sabia” e ele me diz, olha vamos fazer isto, trabalhamos isso assim, assim, assim, que é pra eu depois poder apoiar os outros, eu não quero estar lá a fazer coisas erradas à frente dos meus alunos e eles perceberem, porque eles são muito astutos, não é?, pensamos que têm só 8 anos e que não percebem as coisas, mas eles percebem, pronto, nisso funcionamos muito bem, pronto, de termos à vontade para estar a trabalhar em equipa e funciona muito bem, se calhar se fosse outro professor eu não sei.

P: Isso que ía perguntar.

R: Pois, não sei, isso depende, eu oiço algumas queixas, hã... não com o professor “Bruno”, hã... eu oiço algumas queixas em relação ao outro professor, hã... a nível de relacionamento, pronto, hã... não é a nível de atividade, é a nível de relacionamento, com o professor “Bruno” eu não sinto isso, mas sei que ele tem mais facilidade comigo e com outra colega do que tem com outra colega, mas isso é normal, porque a outra colega também não se sente tão à vontade na parte da expressão físico motora, até porque ela própria também tem ali umas limitações, e acaba por não haver tanta dinâmica, tanta participação, tanto envolvimento, pronto. Ai, eu falo demais, valha-me Deus! (RISOS).

P: Eu acho ótimo, só eu vou perguntar provavelmente alguma coisa que já tenha sido dito, mas se tiver alguma coisa além, pode ficar à vontade.

R: Pra mim isso devia ser prática, hã... no fundo isto vai um bocado no sentido de, eu posso estar a dizer uma grande asneira né, colmatar os horários zero, o preenchimento dos horários dos professores do 2º e 3º ciclo, mas eu penso que é maravilhoso, porque o ano passado, ano passado não, com a minha outra turma, eu tinha, mas era de expressão, expressão plástica, tinha uma professora que também vinha trabalhar à sala de aula, expressão só que plástica, e eu adorava também, por quê? Porque era sempre um... ideias novas, coisas novas, mas que estava ali a aprender, não era só eles, era também eu que estava a aprender e, e eu sabia que todas as semanas não havia desculpas, porque naquela hora estava lá a professora pra trabalhar aquilo com eles e o mesmo acontece com a atividade, a educação física agora, eu sei que não há desculpa, porque eu sei que eles na quarta-feira, naquela hora, tenham eles trabalhado matemática exaustivamente a manhã toda ate chegar as 11 horas, eles vão estar com o professor “Bruno” e eles vão trabalhar a atividades, a expressão físico motora e eles próprios não permitem que eu falhe, eles já sabem, “professora já devíamos estar lá com o professor “Bruno””, portanto, isso é muito importante, portanto eu acho que se realmente é preciso preencher horários que o façam desta forma, mas não só com a atividade física, mesmo com todas as outras áreas, porque, nós professores do 1º ciclo, temos que ser, hã... polivalentes, não é?, temos que tentar dar um bocadinho de tudo, mas não somos especialistas em áreas, eu sou em português francês não é?, essa é a minha especialização, não é EF, se eu tiver um professor que me pode, hã... dar um andamento à turma que eu não consigo dar e ensinar a mim coisas que eu teria que ter uma formação para se aprender, para mim é uma mais-valia pra mim em todos os sentidos, e ele também gosta, o professor “Bruno”, porque trabalhar com meninos do 1º ciclo é muito diferente do que trabalhar com meninos do 2º e do 3º ciclo, e aí isso também vais lhe dar uma, uma experiência que eles não têm e alerta pra uma realidade que eles também não tinham, portanto, que é positivo também pra nós, por quê? Porque às vezes nós professores do 1º ciclo também somos um bocadinho julgados entre aspas, não é?, “ah, os meninos não sabem fazer isto, não sabem fazer aquilo”, pronto, às vezes eles têm que perceber que somos um professor que está um dia inteiro com uma turma de 26 meninos, com comportamentos fora do comum, não é?, com os pais, que também não são, que nós não podemos contar, porque também... se eles são assim é porque em casa deixam-lhes ser assim, não é?, e eles ao trabalharem connosco eles conseguem compreender um bocadinho o nosso lado, e conseguem ver que afinal de contas que não é tao fácil trabalhar com eles e tentar que eles percebam as coisa e... façam as coisas, porque é um trabalho que tem que ser feito à longo prazo com eles, porque eles vêm, eles vêm em bruto, por se dizer, não é?, embora no jardim de infância já se desenvolvam

cada vez mais, eles façam mais atividades, mas parece um diamante que vem ali em bruto e nós temos que começar a trabalhar, e isso exige muito tempo e primeiro que eles comecem assim a mostrar fruto do trabalho que nós desenvolvemos com eles, ainda demora, ainda demora bastante tempo, não é? Eu penso que sim.

P: Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.

R: Daquele lado? Pronto, existem, a nível de materiais, a nível de espaço também, embora é pena não podermos ir lá mais vezes não é?, hã... mesmo sem ser com o professor “Bruno”, não é?, eu gostaria de poder usar aquele espaço e não posso, porque o espaço tem horário para o 2º e 3º ciclo e eu não posso usar de maneira nenhuma, já... é, estaria a mentir se dissesse que não usei, usei, já usei, sem ninguém saber, como vi que não havia aulas por exemplo cá fora no campo e eu fui pra lá, só que depois eles não querem porque estamos a perturbar as aulas do 2º ciclo, mas eu não acho justo, porque quando estão as outras turmas também lá, do 2º e do 3º também vão perturbar as aulas dos colegas do 2º e do 3º! Eu, mas uma vez fui pra lá, fui pra lá, eles foram pra lá jogar a bola porque, hã... a minha turma tanto meninos como meninas gostam muito de jogar a bola, não corre bem, é verdade, porque eles acertam muito nas canelas dos colegas invés de acertarem na bola (RISOS), mas eles adoram e acho que é um jogo que os obriga, que os obriga a trabalhar muitas coisas, que é a parte das regras, da socialização, da formação de grupos, pronto, pra fazer as equipas, e que gera sempre muitos conflitos, e... pronto, eu às vezes quando tenho oportunidade, agora quando vier o bom tempo eu vou me esgueirar de vez em quando pra aquele lado, eu sei que não posso fazer mas... é assim, eles precisam de sair da sala de aula, e... eu acho que a melhor forma que eles têm de sair da sala de aula é saírem mas virem cá pra fora e fazer alguma coisa de proveitosa e a parte da atividade física é proveitoso pra eles, porque eles precisam se mexer, até por causa da obesidade, eu já tenho alunos na sala de aula que já temos que estar ali a controlar um bocadinho o peso deles porque já são crianças que já estão a ficar assim... que eu vejo que na atividade física tem muitos problemas em fazer muitas das atividades porque já não conseguem levantar a perna até, até a cintura, o joelho já não vai, quer dizer, com 8 anos isso me parece que isso é assim um bocado, não deveria ser, mas é, portanto, isto tudo pra dizer que... como eu aqui não tenho espaço físico daquele lado há espaço físico, e eu sempre que posso e que vejo que ninguém me chama atenção, eu vou até lá com meus alunos, hã... material, eu não posso ir lá buscar material, mas eu tenho aqui material desse lado, pronto.

P: Tem?

R: Deste lado eu tenho material, não tenho é o espaço físico, o que é pena, como esta é uma escola nova, à volta, como que fazem uma escola nova com espaço isolado para o 1º ciclo e não há, e não projetam um ginásio pro 1º ciclo? Por quê? Quer dizer isso não cabe, “ah, o agrupamento já tem um ginásio”, tá bem, mas o ginásio tem que ser repartido pelas turmas todas do 2 e 3º ciclo e mais pelas turmas do 1º! Quer dizer as turmas do 1º não têm, e muitas vezes nós vamos pra fazer, o professor “Bruno” vai pra fazer uma atividade e chega lá e está ocupada ou o ginásio ou o pavilhão, ou o... o ginásio ou o... é o pavilhão gimnodesportivo, o interior está ocupado, quer dizer, e no horário não está lá ninguém e eles são ocupados também assim, pronto, mas gostava, gostava de ter aqui um espaço deste lado, e penso que nesse, nesse aspeto estamos muito prejudicados e depois também os professores, depois no 5º ano não se podem queixar tanto, “ai esta criança não sabe fazer uma cambalhota”, mas aonde é que eu vou fazer uma cambalhota com ela?, na sala de aula? Temos que arredar as cadeiras todas, as mesas todas, a sala de aula é tão pequenina! Não é?, passa um bocadinho por aí.

P: Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB?

R: É, é o espaço físico, o espaço físico, o não haver realmente um ginásio só para o 1º ciclo.

P: De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: Pela minha experiência, hã... como eu já disse a bocadinho, não é?, eles trabalhar a EF, eles tão a trabalhar, como eu já referi a bocadinho, muitas partes do corpo, que nós precisamos que elas estejam, hã... que estejam em forma pra nós em sala de aula trabalhamos outras coisas, não é?, da parte de... há meninos que chegam aqui ao 1º ano sem saber pegar no lápis, portanto, eles não têm destreza manual nenhuma, não é?, eu se trabalhar com bolas com eles eu estou a trabalhar a destreza manual deles, eles têm, eles não são capazes, muitos deles não são capazes de agarrar uma bola, nem de chutar uma bola se quer, a lateralidade, por exemplo, a EF, hã... vocês vão pra direita fazer aquela atividade, e este grupo vai pra esquerda fazer aquela atividade, portanto, eu aí estou a trabalhar a lateralidade, portanto isso acaba por ser sempre uma interdisciplinaridade entre as outras disciplinas, portanto, eu tenho que tirar proveito, proveito máximo da atividade física pras outras, e eu tiro aí na parte da perícia e manipulação, porque fá-los ter muito mais destreza depois dentro da sala de aula, a nível de agilidade também, é assim, uma criança que é, que, uma criança que não tem apetência pela atividade física, que não gosta, que acha que não é pra ele por qualquer motivo, hã... é uma criança que em da sala de aula também não tem tanto, hã... não é despachada, não é capaz de fazer as coisas com mais empenho, eu penso, eu vejo um bocado isso, e eu tenho uma aluna, que é boa aluna, mas que está a ficar um bocadinho cheia, que está a ficar com muitas limitações na expressão físico motora, e eu até já falei com o pai, no sentido pra ver se ele leva a praticar alguma coisa fora da escola, mas ela já tem zumba ao fim de semana, pá, porque eu acho que é o que ela gosta de fazer, zumba, mas pronto, tudo bem, e... ele ainda não tinha tido a percepção de que a menina não era capaz por exemplo de elevar o joelho até a zona da cintura, que não era capaz de saltar ao pé coxinho, portanto, nós também temos um bocado essa função, de estar alerta, e de avisar os pais entre aspas, não é?, não devíamos avisar, mas isto pra dizer o que?, ah, e que depois isto a parte de ela não se sentir bem em EF, traz-me consequências negativas pra sala de aula, porque, e depois aqui temos a parte dos quadros de excelência em que os alunos tem que ter muito bom em todas as áreas, e se ela é uma aluna muito boa em todas as áreas e depois não é muito boa na área de expressão físico motora ela não pode ir pro quadro de excelência e isso mexe com a parte psicológica dela, portanto isso, e eu, lá está, e por isso que eu acho, e é assim, ah, pronto, a matemática eles têm exame nacional, agora já não tem, português têm exame nacional, vamos focar nessas áreas porque é isso mesmo, por quê?, porque depois aparece a pauta lá fora, com os resultados finais e isso é importante saber, se aquele professor conseguiu trabalhar bem a matemática e o português com os alunos porque depois as notas estão lá refletidas, mas é assim, esquecemos que durante o percurso do 1º ao 4º ano, houve partes em que foram negligenciadas e que se calhar poderiam ter tido um contributo maior para as outras áreas que não tiveram porque não foram trabalhadas, pronto, passa por aí, eu essa aluna estou neste momento eu estou empenhada em que ela a nível de expressão físico motora, ela consiga ir um bocadinho mais além, ela consiga fazer, to a ser, o professor “Bruno” tá sempre a puxar por ela, eu já lhe disse, assim vamos puxar por ela, porque ela tem capacidade pra mais, há alunos que nós sabemos que não conseguem mais do que aquilo né, há aqueles que conseguem, só que por condições físicas ou às vezes até não, não estão a conseguir, portanto, eu acho que é muito importante puxar por eles, e não deixar a parte, a expressão físico motora só porque a aluna não é capaz, não é?, pronto, o envolvimento é o mesmo, o empenho é o mesmo, só que a carga horária que é menor, hã... e as condições também não são as ideais pra prática, por isso é que quando vamos ao professor “Bruno” vamos todos felizes e contentes, porque (RISOS), aquele espaço é melhor, é um espaço enorme, com muitos aparelhos, com muitos materiais, diferentes dos que nós temos aqui, porque aqui nós não temos trampolim, não temos nada disso, não é?, pronto, mas pronto.

P: Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais são as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

R: Pronto, o professor “Bruno” tem, tem a parte dele em que ele faz a avaliação dele com os parâmetros dele, mas depois tem, ele sabe o que eu pretendo avaliar também nos meus e, hã... portanto a avaliação que ele faz já faz no sentido de vir ao encontro da minha, porque também depois dou, avalio, né, portanto, a avaliação não é só dele, portanto nós depois, porque depois eu também tenho a minha parte a dizer porque não é só nas aulas dele que eu avalio a atividade

expressão físico motora, eu também tenho a minha palavra a dar, pronto, então juntamos e fazemos a avaliação em conjunto, ele não traz feita, fazemos em conjunto, portanto, eu dei-lhe uma... nunca na presença dos alunos, nos reunimos sempre fora dos horários das aulas, temos, ele tem a fotografia dos meu alunos todos, porque eu tirei, no 1º ciclo nós não temos direito a ter a, o livro ponto com as fotografias, os espaços estão em branco, mas eu tirei a fotografia, eu tenho lá tudo, e ele pelas carinhas, porque pelos nomes ele não consegue não é?

P: Sim.

R: É difícil avaliar pelo nomes turma só está uma vez por semana e às vezes como hoje, nós não estivemos com ele, ele teve que ir pra o desporto escolar e hoje foi uma aula que nós não tivemos, pronto, ele não é obrigado a decorar os nomes todos, porque está a pouco tempo com eles, então com a fotografia é mais fácil, e ele diz olha avaliamos, três, há... três domínios e... e que depois vão ao encontro daquilo que eu tenho que colocar na minha, no meu registo de avaliação, e lá, às vezes, ele “pá, o que que tu achas deste aluno?, achas que eu lhe devo dar um muito bom” eu digo “olha, não, ele aqui até tem estado muito bem, mas depois naquilo que eu trabalho com ele, fora das tuas aulas ele não está a colaborar, ou não está a empenhar-se como devia estar a empenhar, portanto vamos aguentar no bom, ver o que que ele faz no próximo período então aí se virmos que a atitude dele muda, vamos lhe dar um muito bom”, pronto, e se ele concordar concorda, mas ele concorda, ele concorda porque há... claro, eu conheço melhor a turma, ele só conhece daqueles bocadinhos em que está com eles não é?, mas também já aconteceu, há... eu dizer olha: “é assim, opá, se calhar ela não merecia ter um muito bom na expressão físico motora, ela é muito boa na expressão físico motora, mas há... há aqui umas lacunas que ela aqui devia ter como melhorar, opá, mas é uma aluna do 3º ano”, não é?, não podemos estar com moral de exigência, eu tenho o que, às vezes ele tem que se lembrar que ele não pode estar com moral de exigência como se fosse um aluno do 5º ano!, pronto, então é assim, “vamos lhe dar o muito bom, porque afinal de contas ela tem uma excelente aluna na expressão físico motora, não conseguiu realizar as coisas dentro dos parâmetros há... que tu querias, porque são parâmetros mais exigentes, mas dentro daquilo que um aluno com 8 anos deveria ser capaz de fazer ela conseguiu, ela atingiu, portanto lhe vamos dar um muito bom, até porque com esse muito bom ela vai pro quadro de excelência e ela vai ficar supermotivada”, também já acontece o contrário, é... pronto, terem que sair do quadro de excelência porque houve ali uma falta de empenho porque às vezes os alunos também veem isso assim, as áreas que são importantes é a matemática, o português, e o estudo do meio, todas as outras não interessam, então eu não me vou empenhar, pronto, e é uma forma deles também perceberem “não te empenhaste, azar, agora a nota desceu saís do quadro de excelência!”, pronto, e isso funciona um bocado assim, e os meus alunos sabem, há... eu avalio tudo, eu às vezes quando os digo: “meninos vamos, vamos, vamos pra sala dos alunos, há... vão pela direita, em fila indiana, cuidado com a marcha que fazem, não quero que corram, eu to a avaliar tudo, eu to avaliar tudo, eu to sempre a dizer eu to a vos avaliar em tudo, tudo, eu digo-lhes: “meninos vamos fazer, vamos em marcha a *pedebé, pedebé* que é um pé a seguir o outro, pronto, eles já sabem, há... e eles levam aquilo na brincadeira, só que eu não estou a brincar, eu estou a avaliá-los e eles não sabem, sabe, já lhes disse “eu estou a avaliar, vocês não sabem, quando eu te mando uma bola e tu não agarras a bola, das duas uma, ou porque estava distraído ou porque não sabes agarrar a uma bola”, porque eles gostam muito de levar bolas, aqui não se pode jogar bolas, com bolas no 1º ciclo, o recreio é proibido, confiscam as bolas todas, o que é uma tristeza pra eles, coitados, então às vezes eles trazem bola pra sala de aula e às vezes na sala de aula eu deixo que façam, e eu mando, eu tenho um objeto na mão e mando o objeto, só que eu estou a olhar pra ali e mando o objeto pra ali (DEMONSTROU COM GESTOS) (RISOS), que é pra ver que eles estão com atenção e ao mesmo tempo estando com atenção conseguem apanhar ou não, eu faço um bocado este tipo de jogos às vezes e eu avalio, avalio, eu avalio isto tudo, porque eles têm que ter a percepção que todas as áreas são importantes e elas complementam-se, portanto não é aquela que é mais importante que aquela, não, elas complementa-se umas às outras, elas todas são úteis e são favoráveis em alguma coisa e que vai ajudar na outra área, portanto, eu encaro assim, só que logo por azar são todas as expressões, que eu encaro assim, portanto os meus há... os meus até queriam trabalhar mais, a nível de expressões, fazer mais expressões, mas nós não temos tempo.

P: Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1º CEB?

R: Um bom aluno em EF no 1º ciclo não é um aluno que consegue fazer, há... na perfeição tudo aquilo que é solicitado, é um aluno que consegue fazer, pode errar 3, 4, 5 vezes mas que à sexta tentativa já melhorou e já conseguiu e até está disposto a tentar ir mais além do que isso, pronto, é um aluno que pra além de cumprir regras, saber estar e saber ouvir, sabe estar em grupo, sabe funcionar em grupo, e depois é capaz de realizar os exercícios da maneira que eu pedi, há... porque às vezes eles funcionam muito na base de “ah, eu não quero fazer assim”, “não! Tu não quer fazer assim, tu vais fazer como eu pedi pra tu fazeres”, “ah, mas eu lá em casa meu pai faz comigo assim e assim”, “não!, mas tu não estás em casa tu estás na escola”, portanto o que eu quero avaliar aqui é isto e tu vais fazer isto, vais tentar a primeira, vais tentar a segunda, e se não conseguires, volta a tentar até conseguires, portanto, eu não exijo a perfeição neles, mas eu exijo que eles consigam dar uma cambalhota, não é? Penso que estamos numa idade que dar uma cambalhota não é nada do outro mundo, e se eles não conseguem eu fico um bocado triste, dar a cambalhota pra trás, eu já admito que seja mais difícil pra eles e não exijo, por exemplo, que eles a façam na perfeição, pronto, o professor “Bruno” já lhes esteve a ensinar as dicas todas, a posição das mãos, pra frente já esteve a explicar, coisa que eu não era capaz de explicar a eles, o enrolar da cabeça, porque pra mim dar uma cambalhota é uma coisa tão fácil, há... que eu parte às vezes do princípio que pra eles também é fácil, mas não, e às vezes esqueço-me disto, mas pronto e ele introduz a parte das técnicas, pronto, ao introduzirmos a parte da técnica que pelo menos eles consigam mostrar que ouviram o que professor disse e que façam e que tentem fazer da forma que o professor disse, depois se executam na perfeição ou não, isso é outra coisa, isso é uma coisa que depois vamos ter que trabalhar, pronto, mas é claro que se tentarmos 5, 10, 15 vezes e ele não consegue, pronto, tá ali com uma dificuldade não posso avaliar naquele exercício, ele não está a ser bom, pronto, mas há outros exercícios em que ele é bom, ou muito bom, pronto, mas passa um bocado por aí, pelo menos realizar da forma que lhe foi pedido pra fazer, e depois se ele conseguir com êxito, aí sim é muito bom.

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

P: Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.

R: Penso que é bom, há... claro que se eu tivesse formação nessa área eu também seria melhor, porque há muitas coisas que eu gostava de fazer e como eu já disse há um bocado e eu não faço porque tenho um bocado de receio de não estar a fazer bem, porque sinto que não tive preparação para isto, há... nisto... qual era a pergunta?

P: O teu conhecimento acerca do programa.

R: Ah, tá, pronto, depois há partes do programa que nós temos conhecimento dele, mas não podemos fazer né, é impossível, que é a, a parte da ginástica eu posso fazer agora porque vou com o professor “Bruno” e faço, mas a parte por exemplo da, há... da dança, das expressões, das atividades rítmicas, há... essa parte... eu trabalho mais a nível de dramática, não é?, quando faço coreografias, quando faço, quando junto a música com expressão dramática, e também entra um bocado da EF que tá tudo à mistura, há... mas pronto, é uma parte que também não, acaba por ser um bocadinho descurada porque, lá está, trabalho-a mais nas outras áreas, então aí já não envolvo tanto, a parte da piscina nós não podemos, não temos (RISOS) e a parte das perícias e manipulações é uma parte, pronto, que é fácil, isso não tem, a parte dos jogos também, não é?, há... equilíbrios, isso já é mais, já é mais, é um bloco que eu acho que é com o professor “Bruno”, é um, é mais fácil trabalhar com ele porque, eu sei que ele sabe e que sabe o que está a fazer, eu às vezes tenho receio de não saber o que eu estou a fazer, na parte das, das, dos equilíbrios, pronto! De resto, quer dizer eu não conheço o programa assim à exaustão, eu sei o que é que devo trabalhar, até porque nas planificações mensais, isso depois vem lá tudo, tudo, está lá tudo escrito, até mesmo as atividades que nós podemos que desenvolver, por exemplo, se é pra trabalhar jogos até exemplos de jogos nós pomos lá que achamos que podemos trabalhar com eles, tudo isso facilita o nosso trabalho né.

P: Aham.

R: Se me perguntar quantas vezes que é que eu pego no programa de expressão físico motora, ou a da música, só uma vez por ano (RISOS), porque não tenho aquela necessidade, por que uma vez por ano? Porque é quando fazemos a planificação anual, porque depois a partir da planificação anual fazemos as planificações mensais, a partir das mensais fazemos as semanais, pronto, passa tudo aí, por um bocadinho por aí, portanto, acaba por ser o nosso objeto de trabalho no início do ano quando fazemos a planificação anual e depois acaba por ficar guardado até o próximo ano, porque quando fazemos a, porque depois vamos basear nas outras, agora não sou nenhuma perita no programa, adoro a expressão físico motora, sei o que que devo trabalhar em cada um dos blocos, mas não quer dizer que eu seja, que tenha, que seja boa ou que sei já trabalhar corretamente naquilo aquilo que lá vem ser suposto a trabalhar não é?, daí eu acho que temos carência a nível de formação nesse aspeto.

P: Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB? E os que menos aborda?

R: Pois, a natação, adoraria abordar (RISOS), mas essa, essa é opcional também, há também outra opcional, eu estou a me esquecer de uma... eu to a me esquecer de uma qualquer... Não sei... pra além da natação o que que falta, fora do âmbito assim comum que eles têm... Agora não to a lembrar, não sei, pronto. As que eu trabalho perícias e manipulações, há... equilíbrios, deslocamentos e equilíbrios, hã... jogos, trabalho um bocadinho da atividade, daquela atividade rítmica, de dança quando eu trabalho conjuntamente com a dramática e com a musical e... ginástica é só mesmo, não arrisco, eu ginástica, aliás já trabalhei ginástica com meus alunos, mas foi quando dávamos aulas na escola lá abaixo que já foi abaixo que era P3 e que tínhamos um espaço fechado, que era o nosso ginásio, era menos turmas e que dava pra levar lá os colchões, e fazer com eles umas cambalhotas, umas, pronto, outras, outro tipo de exercícios, aqui não dá, aqui não me aventuro porque tenho receio mesmo, e porque cada vez mais hã... basta o aluno, ainda agora aconteceu, torcer o dedo que é um drama que acontece logo, acontece um drama na escola e acontece um drama em casa, e o drama no dia seguinte vem pra escola, porque os pais vêm cá perguntarmos “por que carga d’água é que a criança torceu o dedo?”, isso tudo faz parte não é?, nós não podemos impedir que isso aconteça, porque até a brincar eles se aleijam, não é?, na da mais simples das brincadeiras, até a comer se for preciso são capaz de torcer um dedo, pronto, mas e às vezes ficamos um bocado reticentes em fazer muitas coisas com receio do que que pode acontecer, porque os pais neste momento... os pais é muito complicado lidar com ele neste momento, já é difícil lidar com os meninos, mas com os pais é ainda mais, e nós temos sempre muito receio daquilo que possa acontecer, meu Deus, se eles partem a cabeça ou se eles partem um pé é fogo, nem é bom pensar (RISOS).

P: No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas?

R: A nível de espaço, foi aquilo que eu disse, que de vez em quando, quando posso dou uma escapadela aquele lado e vou até lá, a nível de espaço. A nível, a outros níveis, de carências que eu sinto, que às vezes não é só material, hã... muitas vezes os meninos eles próprios eu peço pra eles me sugerirem algo que queiram fazer e vemos o material que temos e se não houver o material eles ficam de arranjar o material que é necessário pra fazer isso e damos à volta assim, pronto, não, tento não, não ando a pedir à ninguém, nem ando a vasculhar a escola toda à procura, porque não vale a pena, porque assim é também uma maneira de os envolver na atividade, de eles têm que pensar sobre a atividade, e se não há recursos para a atividade o que que eles podem arranjar em casa como recurso pra fazer a atividade, por exemplo como é o caso das bolas, agora fazem bolas com folhas e com fita cola (RISOS), mas há aqui bolas, só que as auxiliares, alguém disse que era proibido andar com bolas ali e qualquer bola que apanhem é confiscada, pronto, e então, pronto, até fabricar bolas manualmente, não é?, antigamente também se faziam bolas assim, eram com trapos, eram com meias velhas, vamos voltar a esses tempos, isso é um bocadinho pra explicar como que fizemos pra ultrapassar as dificuldades (RISOS), mas eu tento sempre envolver os alunos nessa

parte, primeiro eles têm que perceber que se não podemos realizar não, não é porque não, não é porque eu não quero, é porque temos esta carência ou esta ou há este problema ou aquele, às vezes o problema até pode ser meu, não estar bem disposta, estar com dor de cabeça para, doente, pronto, isso é uma questão de ficar boa e problema resolve-se, mas quando não é esse o problema eles tem que ser, eles também que fazer parte da solução do problema, né?, se há maneiras deles terem ideias e de arranjar recursos então sim, envolvê-los nisso para a gente então conseguir fazer a atividade, nem que seja dentro da sala de aula, mas adaptada, de maneira a que o espaço seja suficiente pra atividade que queremos desenvolver, com os recursos e com as ideias que eles dão, e funciona muito bem, porque eles adoram poder dar as ideias deles e adoram ver as ideias deles postas em prática, pronto, só que isso acontece não muitas vezes porque, lá está, não podemos estar muito tempo nisso, porque ele é precioso e então isso acaba por ser muitas vezes visto pra eles como hã... um presente que eu lhes dou (RISOS), “portamo-nos bem professora?, foi, portamo-nos bem” (RISOS). Pronto.

P: Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

R: As competências?

P: As competências do professor.

R: Pra mim o professor tem que, é, pronto, é, tem que ter formação em EF obviamente, não estou a falar de mim. Está a falar de mim ou do professor “Bruno”?

P: Do professor, quais competências que um professor precisa ter para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB?

R: Ter conhecimento do programa, ter conhecimento do que que deve, pode trabalhar em cada bloco, depois saber se dispõe de tudo que é necessário pra trabalhar isso, tanto a nível de espaço como a nível de material, mas acima de tudo e honestamente, meter as mãos na consciência e hã... ter a percepção de se consegue ou não realizar esse tipo de atividade com a turma que tem à frente, porque eu posso conseguir realizar com esta turma, mas já não consigo realizar com aquela, porque são muito diferentes, não é?, portanto eu acho que acima de tudo isso é o professor ter consciência de que esta atividade é possível de ser realizada com esta turma ou não é, ou se o professor se sente à vontade para fazer, ou se não sente, eu já disse que eu há certos exercícios que eu não me sinto à vontade precisamente porque acho que não tenho a formação necessária para fazer este tipo de exercícios com os meninos, pronto, agora se nós analisarmos bem, eu posso até não ter formação, mas eu for ao programa e ver bem o que o programa me pede, pensar o que é que é preciso, ver se eu tenho o que é preciso e ver se os meus alunos são capazes, se já têm idade suficiente pra realizar aquela atividade e se eu sou capaz de a transmitir da forma correta e em segurança penso que isso é fundamental, depois vem a parte que realmente que hã... há exercícios que acho que nós professores, nós professores do 1º ciclo que não temos formação em EF, que não temos competências pra os fazer, há atividades que realmente nós não temos, embora eu diga: “tá bem, eu vou tentar, eu posso tentar”, não é?, mas pode correr mal e se corre mal eu tenho que admitir que eu não estava preparada para trabalhar aquela atividade com os meninos, pronto, por isso que às vezes eu jogo pelo seguro e eu agora como tenho este ano o professor “Bruno” tudo aquilo que eu sinto que eles poderiam fazer eu pergunto ao professor “Bruno” tu achas que eles podem fazer isto, acha que é preciso desenvolver esta atividade com eles, eles até tem me pedido e eu tenho dado à volta à situação, não digo que não estou à vontade, dou à volta de outra maneira, só se vocês se portarem bem, só mais lá pra frente, pronto e depois aproveito a presença do professor “Bruno” e os conhecimentos dele pra ver se ele pode fazer isto com eles, pronto, hã... por isso pra mim é uma mais-valia ter o professor “Bruno” e ter o professor “Bruno” a dar a EF, porque nós não somos, não temos que ter, não temos que ser especialistas em tudo, não é?, hã... nós sabemos que tem muita gente que não tem aptidão nenhuma pra, pra, pra ginástica, não é?, não tem, sei lá, às vezes até é de nascença, não é?, há alunos que nós olhamos pra eles e vemos logo, eu não vou conseguir fazer nada dele porque por mais que eu queira, ele até pra dar um salto ele tem que ser, ser ajudado (RISOS), pronto, não nasceu pra aquilo, mas nós temos que dar o nosso melhor, não é?, pronto, mas é que, e aqui esse professor é que é uma mais-valia, porque permite que ele esteja com outros e

nós nos centremos nestes, que por vezes são postos de lado, não porque nós estejamos a querer negligenciarmos, ao deixá-lo à parte, não, mas porque temos uma turma inteira pra dirigir, não é?, e... afundar o barco só porque não consegue também é um bocado complicado então acaba o barco por ir e fica um pra trás numa boia (RISOS) à espera de ser salvo, pronto.

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

P: Como já foi comentado vários aspetos sobre esta parte da entrevista, vou tentar fazer esta de forma geral e em conjunto, se existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre? Há algum professor que o auxilia na leção das aulas de EF? Quem? Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB? E se há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB e como ocorre?

R: Nós não nos reunimos, ele reúne individualmente com cada professor, não é?

P: Aham.

R: Por exemplo, nós quando nos reunimos é mais pra falarmos sobre o que vamos fazer na nossa turma, porque lá está, porque a minha turma é muito diferente das outras duas turmas e o que ele consegue fazer com a minha ele não consegue fazer com as outras, ou consegue fazer ou não faz, por exemplo, um exemplo, no outro dia ele queria trabalhar, o professor “Bruno” queria trabalhar o salto em altura com os meus alunos e hã..., e eu disse-lhe “- mas nós já fizemos isto na última aula”, ele disse: “- eu sei, mas não fizeram todos, mas não conseguimos que todos fizessem”, “- olha, conseguimos, na minha turma fizeram todos”, “- tens a certeza?”, “- olha, até repetiram”, por quê? Porque nas outras turmas, hã... os problemas comportamentais são tantos que o facto de os pedirem pra fazer uma fila e estarem ali a espera e na posição e arrancarem ao sinal do professor e ouvirem a explicação de como que eles têm colocar os pés, qual é a perna que avança primeiro, portanto, tudo isso ele não consegue e então passa mais tempo a tentar dar a explicação e a pô-los em ordem do que a realizar a atividade, e então ele só conseguiu nesta turma só fazer a atividade com 4 ou 5 alunos e pensava, já não se lembrava que na minha turma tinha feito tudo, com os alunos todos e até tínhamos repetido, mas pronto, depois eu disse-lhe,: “oh pá, que não seja por aí, olha eles adoraram tanto, tanto, tanto que até seria bom voltar a repetir uma vez que havia aqui 3 ou 4 meninos que não estavam tão à vontade”, então ele disse-me: “então vamos fazer isto, mas também vamos aumentar um bocadinho a fasquia, não é?, vamos por a fasquia um bocadinho mais alta, vamos começar aonde ficamos, na fasquia em que estava, mas depois vamos aumentar um bocadinho pra ver como as coisas correm”, pronto, e é assim nesse sentido, mas tá, não dá pra, isso tem que ser muito, tem que ser uma partilha e uma reunião com cada individualista com cada turma, porque cada turma é muito diferente, depois lá está, eu sou mais aberta se calhar, eu e outra professora somos mais abertas neste tipo de comunicação e relacionamento e depois a outra professora, que tem uma turma muito complicada, se calhar até se sente mais envergonhada, não é?, por ver que a turma não corresponde àquilo que o professor também queria, pronto e depois o facto disso, também não era bom nos reunirmos em conjunto, os professores com o professor “Bruno”, porque ía haver ali uma certa forma de comparação, uma comparação daquilo que consegue fazer com cada turma e não é esse o objetivo, porque se não ía haver aqui os professores íam, se sentir, se calhar, aquela professora ía se sentir diminuída em relação àquilo que o professor consegue fazer com a turma dela e aquilo que consegue fazer com a minha turma, não é?, portanto e isso não vale a pena, porque já basta o stress que é ela ter aquela turma muito complicada, hã... a outra turma também é complicada, mas pronto, hã... como são menos alunos, já é mais fácil de trabalhar, a minha hã... não sei se tive sorte, se tive azar, a professora que tem a turma uma delas pegou a turma pela primeira vez no 3º ano, portanto ainda é uma fase de adaptação hã... é o tentar impor as regras que já deviam ter e não têm, portanto tudo isso causa um bocado de, hã... não ser tão fácil, não é?

P: Aham.

R: Trabalhar com a turma e deixar que a turma seja trabalhada, a outra professora coitada desde o 1º ano tem uma turma de 26 alunos supercomplicados em todos os níveis, não é?, ela própria diz “olha, eu não tenho vontade nenhuma de vir pra aqui, eu fico envergonhada, eles só me

envergonham, eu tenho vergonha deles”, e eu compreendo, portanto se o professor ainda fosse falar à nossa frente sobre cada turma eu penso que seria pior, portanto fazemos individualmente e eu penso que é melhor assim, de maneira, que, a que não haja ferimentos de suscetibilidades neste caso daquela professora, porque coitada ela não tem culpa (RISOS) tem mesmo uma turma muito complicada.

P: Qual a sua opinião sobre o apoio de um professor especialista na lecionação da EF no 1º CEB.

R: Deveria haver em todos os anos em todas as turmas, não é?, não é só no 1º ano, aliás já devia começar no 1º, porque eu penso que, o 1º é a base de tudo, e o 1º temos muitas lacunas a nível de motricidade dos meninos e a EF que vinha a ter um papel fundamental, nós também trabalhamos, alguns de nós também trabalha né, (RISOS), mas, mas com um professor que tem mais formação do que nós eu acho que era muito mais vantajoso e proveitoso pra turma, mas já era começar logo no 1º ano.

P: Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?

R: É assim, eu tenho tido experiências positivas, tanto nesta como na outra, há... se calhar, como eu tenho tido sempre experiências positivas, eu acho que é extremamente vantajoso este tipo de parceria que de nós de certa forma fazemos, este trabalho colaborativo, agora eu sei que nem sempre assim funciona, porque há colegas que há... as experiências não foram boas, ou por incompatibilidade com os colegas com quem estavam a trabalhar ou porque há... a turma não permitiu desenvolver um trabalho, há... agradável, né, porque o professor que está a colaborar connosco também gosta de ver a turma a crescer, a evoluir não é?, isso e se o professor também não vê isso começa a ficar frustrado, né, portanto, há... portanto, quando de ambas as partes sentimos que a parceria funciona, há... a turma funciona, a turma colabora, aprende e evolui isso é gratificante pra ambos os lados, agora, quando isso não acontece há... é muito difícil ter um trabalho, ter outro professor a trabalhar connosco, há... seja em que área for.

P: Aham.

R: Pronto, porque depois sentimos sempre muito inseguros não é?, sempre com receios, de fazer má figura, ou de os resultados não serem aqueles que o professor está ali a espera, mas lá está, isto é tudo uma questão de comunicação, eu penso, eu penso assim, comunicação, expomos as dúvidas, mostrarmos também que não temos que ser sabedores de tudo, porque não temos, eu tenho dúvidas, coloco-as, se eu perceber, percebi e executo, se ele vê que estou a executar ainda não da forma correta que eu deveria estar eu não me preocupa nada que ele me corrija e diga, desde que não faça assim de uma forma muito espampanante não é?, (RISOS), porque não tem mal nenhum, eu não tenho formação em EF, portanto se eu não estiver a fazer da forma correta ele acho que é de todo uma mais-valia que me chame atenção pra isso, não à frente dos alunos obviamente, porque há... aí depois eu terei limitações a trabalhar com eles, porque vão sempre pensar que a professora se calhar não sabe, não é?, pronto, mas lá está, este é o segundo projeto em que estou em termos de trabalho de parceria e adorei, tanto o outro que foi a nível de expressão plástica como este a nível de expressão físico motora, porque é uma lufada de ar fresco vir alguém à sala de aula ou irem os meus alunos a outro lado e verem e aprenderem coisas que não fariam comigo, pronto e eu fico superfeliz por isso, eu acho que as pessoas têm que encarar isso dessa maneira, não com, não como alguém que nos vem tirar a, que nos vem impor, às vezes os professores acham que nos vem impor há..., que nos vem, que vem ver se se nós sabemos fazer as coisas, se nós sabemos dar, trabalhar com eles aquilo, eu acho que não podemos ver as coisas dessa forma, se eu fosse professora de EF, também temos professores de EF no 1º ciclo, porque é essa formação depois de base deles tudo bem até podem questionar, mas não muito porque depois eu optei pra ir ao 1º ciclo, portanto a EF fica sempre um bocadinho de lado, mas a minha é português francês, portanto a minha formação em EF eu considero que é a que tive ao longo do meu percurso escolar, nem é a formação académica, porque essa aí, foi só percursos na natureza e foi só a andar fazer rapel, e, pronto, foi mais radical do que aquilo que a gente vai fazer com os meninos (RISOS), portanto, eu acho que sim, acho que aprender é sempre vantajoso, desde que os colegas o saibam fazer e o saibam

mostrar de forma que não, hã... que não envergonhem o colega, não é?, porque isso é muito importante.

P: Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF.

R: Só que aí, pronto, isso acaba por ser um bocadinho, um bocado como está agora o inglês, o inglês iniciou este ano pela primeira vez obrigatório no 3º ano, portanto, e eles tão só com o professor na, eu tenho que sair da sala de aula, não é?, é, o que acaba por acontecer é, pronto, no final do ano o professor acaba por já conhecer a turma, mas o professor passa ali muito tempo a tentar a conhecer os alunos, não é?, não conhece os alunos e no fundo acaba por precisar de nós, pra dizer: “olha, estou com problema com este aluno, olha este aluno faz isto e isto, é normal? Ele costuma a fazer isto nas aulas? Devo mandar recado pra casa?” Portanto, há sempre todo este tipo de dúvidas que nós professores titulares da turma já estamos habituados, porque já os conhecemos, eles não, é óbvio que ao fim de um ano eles já conhecem a turma e já conseguem, hã... pronto, ter outra dinâmica na sala de aula, já conseguem ter outra postura perante aquilo que eles fazem e não deveriam fazer, é diferente, hã... mas mesmo assim eu penso que o professor da turma estando com a turma hã... é mais proveitoso, porque é assim, nem sempre a turma obedece o professor “Bruno”, às vezes eu tenho que me impor, não é?, tenho que os lembrar que eu que estou ali, e que aquela aula é a minha aula, que é eu que estou a avaliar, o professor “Bruno” está a avaliá-los, eu estou a avaliá-los, portanto, às vezes há essa necessidade de eu intervir e de mandar ali um berro e por alguns de castigo.

P: Aham.

R: Pronto, eu deixo sempre o professor “Bruno” gerir a aula, só que às vezes eu também tenho receio de mandar um berro mais alto e por algum dos meus alunos a chorar, porque eu tenho lá chorões, não é?, pronto, como eu já sei como que vai ser a reação deles eu às vezes eu basta olhar pra ele e ver a cara dele que eu já sei que tem que agir já, eu vou ter que por já aqui a turma à sentinela depressa porque se não isso não funciona, pronto, lá está, é o bom disto.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

P: Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?

R: De extrema importância. Hã... a prática de EF?

P: Aham e como que é a valorização no currículo do 1º ciclo?

R: É assim, como que é a valorização dela no currículo do 1º ciclo?

P: Aham.

R: Nós, uma coisa é como que ela está, outra coisa é como que nós, pois (RISOS) é assim, lá está, ai como eu digo, acaba por sempre ser uma, uma área que acaba por ser um bocadinho negligenciada, não é?, em função das outras três que nós temos que, de certa forma, tentar levar, pelo menos tentar cumprir, hã... os conteúdos que vem pra aquele ano de escolaridade, pronto, e às vezes acabamos por hã... deixar um bocadinho de lado e eu falo por mim, eu não deixo, mas às vezes é verdade que aproveita aquela hora, ou aquela meia hora para continuar ou dar continuidade para um trabalho que está a fazer, pronto, hã... não deveria ser assim, não é, eu até acho que deveriam ter mais horas pra expressão, não sei como, o dia não chega pra tudo, mas eu acho que meia hora, como está pra cada expressão não dá pra nada, portanto isto é tudo muito bonito, mas no fundo é assim, hã.. o bem que rentabilizamos isto de outra forma que é o que eu estava a dizer, que é pegar um dia por semana e aquela semana não trabalho dramática, trabalho só atividade física, de expressão físico motora e to ali uma hora, ou uma hora e meia com eles, sem problemas nenhum, mas isso sou eu, quer dizer, eu não sei se eu posso chegar ao pé do meu coordenador de departamento e dizer que faço isso, não é?, porque supostamente eu sou obrigada a cumprir o meu horário, não é?

P: Aham.

R: Só que se eu fizer isso como está no meu horário é impossível, o que que se faz em meia hora em expressão físico motora, se eu tiver que pegar em material e levar os materiais para sala de

alunos, como disse a bocadinho, portanto não se faz praticamente nada, portanto, eu acho que isso necessitava aqui de uma reestruturação, porque isto não está bem, hã... ou então haver mesmo uma aula de EF hã... dada por um professor de EF, mas que não viesse a penalizar mais hã... a sobrecarga do horário dos alunos, não é?

P: Aham.

R: Em que até eu pudesse estar presente, portanto, hã... mas por exemplo, porque que é só uma vez por semana, 45 minutos, com o professor “Bruno”, por que que não é mais?, eu gostava que fosse mais, não sei, pronto, acho que esta parte é que está assim, nós falhamos, falhamos porque como achamos que hã... está tudo fragmentado a parte das expressões, não é?, aquilo dividimos por 4 não é? (RISOS), é como pegar um pão e dividir por 4 e aquilo tem que dar pra todos, hã... é claro que acabamos por dar mais importância às fatias maiores, não é?, as mais pequenas vamos deixando de lado, e às vezes acabamos por deixar de lado durante muito tempo. Pronto, e o que não é correto, eu própria admito que muitas das vezes opto por fazer aquilo que estou a dizer ou trabalho só, hã... uma das expressões, pra poder estar mais tempo com os miúdos nessa expressão, ou às vezes nesta semana nem trabalho mesmo nenhuma expressão, pronto, quando estou mais aflita em altura por exemplo de fichas de avaliação a parte das expressões estão, nessa semana, a semana que antecede as fichas de avaliação, está hã... está posta de lado, não há expressões nessa semana (RISOS) nenhuma, porque é só mesmo ali revisões a nível de matemática, estudo do meio, português, pra pessoa estar focada mesmo só naquilo e coitados, é mesmo, é um massacre que nós temos ali, que eles têm ali a levar, mas tem que ser porque o grau de exigência que tem para conosco professores e para com eles alunos é demasiado elevado e nós vimos obrigados a por de lado outras coisas, quer dizer, porque não dá, não conseguimos, e aí assim eu sinto-me impotente, querer fazer tudo, mas ver que o tempo não chega pra fazer tudo e ter que optar, e às vezes as opções podem não ser as mais corretas, e por muita, e a maior parte das vezes as opções vão, não são, hã... fazem com que eu não cumpra o meu horário e o que está estabelecido no horário, mas eu isso admito, não consigo.

P: Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

R: Os programas, os programas das outras áreas necessitavam de ser revistos, não é?, porque são muito extensos, enquanto eles forem tão extensos hã... não há tempo pra as coisas e nós precisávamos ter tempo, eu não sei, nós damos coisas hoje no 3º ano que há uns anos atrás eram só lecionadas no 5º ano, e eu pergunto-me por que a necessidade de estarmos a trabalhar agora isso tão cedo, se eles nem sequer tem maturidade nem abstração pra conseguirem lá chegar na maior parte das vezes e eu acho que por aí que isto devia ser um pouco revisto, porque colocamos demasiada carga horária hã..., por exemplo estudo do meio, estudo do meio nós temos pouquíssimas horas por semana para dar estudo do meio, enquanto que matemática e português estão ali com 8 horas e meia e o que é, e estudo do meio só está com 3 horas, quer dizer, e o programa é enorme!, é enormíssimo e eu não sei como que eles pensam que nós com 3 horas por semana, conseguimos dar o programa todo até o fim, portanto, isto é tudo uma coisa, é tudo uma coisa, é tudo um a bola de neve que está aqui que deveria ser desmantelada, desembulhada, revista toda novamente e tentar se tornar as coisas mais proporcionais, em todas as áreas, não é?, porque assim estamos a dar demasiada importância à umas áreas em detrimento de outras, é claro que português, língua materna, é uma área importante, tudo bem, mas é assim, a matemática é uma área que preocupa muito, porque é sempre uma área em que os meninos, hã...o insucesso é mais elevado na matemática, não é?, tudo bem, mas se calhar, não é aumentando a carga horária nem o programa que vai resolver as coisas, se calhar passará por outros tipos de estratégias, não é?, hã... pronto, e, e, aí que eu acho que as coisas não funcionam, e nós deixamos levar porque o que conta no final é o quê? é nós temos que dar o que está no programa, não é?, porque no final do ano a avaliação é sobre o ... o ano todo, não é? o que eles fizeram, o que eles aprenderem e se nós não conseguimos, o que é que os outros professores vão dizer, que que o diretor vai dizer, não é? Que que o coordenador lhe vais dizer que vou ter que me justificar, não é?, então nós fazemos o que, oh pá, se alguém tem que ficar um pouco de lado nesta história toda, pronto, são as expressões, mas eu

penso que não deveriam, também não estou a dizer eu deveriam ter o mesmo horário, a mesma carga horária que as outras áreas, mas a carga horária que tem nesse momento não é suficiente, eu acho que as outras estão demasiado carregadas, o português e a matemática, e as expressões estão com muito pouco tempo pra serem trabalhadas, e eles precisam trabalhar as expressões, seja qual delas, seja, e a atividade física mais ainda porque agora o 3º ano as colegas nenhuma, nenhum outro ano está a passar o que o 3º ano está a passar, que é nós estarmos muito tempo com eles dentro da sala de aula, porque até duas vezes por semana estamos até às 17 e meia e isso nós vemos qual é o rendimento da turma e vemos que as coisas não estão a funcionar, já alertamos pra esse facto, porque a partir das 16 hs há... a turma deixa de funcionar, portanto, nós temos lá, mais-valia que a partir, qualquer dia mais-valia que as aulas começassem todas as 9h e acabassem todas as 17 e meia, mas que das 16h que aquela hora das 16h e meia às 17h e meia fosse uma hora destinada só pras expressões, ou plástica, ou dramática ou físico motora, pronto e depois fazer a gestão da maneira deles, porque isto das AECs no fundo poderia ser canalizada pras expressões, é canalizada pras expressões, só que as AECs não são obrigatórias, não é?, pronto, nós temos, eu tenho algum que têm EF, nas AECs, porque querem e gostam e querem lá estar, mas há... mas porque que não seria de carácter obrigatório?, não sei!, não sei, fazer aqui um ajuste diferente, ou então trazer um professor mesmo formado há... em naquelas áreas e dentro do nosso horário ele ir lá trabalhar connosco, como eu faço com o professor “Bruno” agora, pronto, isso era o ideal, era o ideal, pronto.

P: Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

R: É assim, agrupamento não, há... eu falo em relação aos colegas do 1º ciclo, no agrupamento, portanto, o 2º e 3º, pronto, faz parte, é o dia-a-dia, não é?, é, nós, nós não e como nós temos colegas, há... que nunca tiveram que dar EF, há... também não é agora que vão fazer, portanto, há... eu não estou a acusar ninguém, nem estou a criticar ninguém, até porque assim, eu adoro a EF, sou suspeita de falar, não é?, mas há professores que também não se esforçam para isso, não é?, porque, há, “ah, eu tenho que dar matemática e português, estudo do meio e tenho que apresentar bons resultados no final do ano, porque é isso que o senhor diretor quer, quer sucesso, não é?, portanto, não é a expressão físico motora que me vai trazer sucesso, na matemática, nem no português, nem no estudo do meio”, podem estar enganados, pronto, só que há... eles, aliás, a maior parte dos professores não faz a EF, no 1º ciclo não faz a EF com os alunos, não faz, não vale a pena dizer, pronto, não faz, há... seja alguns por questões de espaço e de material, pronto, outros não fazem porque... nunca fizeram, também não é agora que vão fazer.

P: Sim.

R: Pronto, é um bocado isso, mas pronto, cada um tem a sua ideia e lá está, às vezes é o que eu digo, às vezes é preciso haver um abanão, pra abanar a árvore, pra ver se a árvore deixa cair aqueles frutos e nascem outros frutos, com mais, com uma dinâmica diferente porque, há... eu se me virem lá fora durante o dia, por exemplo durante a manhã, se me virem lá fora na rua, há... a jogar o jogo do lenço com os meus alunos, eu vou ser criticada e isto que custam-me imenso, não é?, porque “olha, aquela ao invés de trabalhar está a jogar com seus alunos”, não, eu estou fazendo um exercício com meus alunos, só que isto não é visto assim, pronto, e isto também preocupa-me muito e eu também me preocupo muito com aquilo que os outros pensam e dizem, porque infelizmente, às vezes não é só o magoar, é que depois as coisas vão ter ao conselho executivo ou vão ter ao meu coordenador se calhar de uma maneira que não é essa, não é?

P: Sim.

R: Não, eu não estava a brincar com meus, aliás eu até tenho todo direito de brincar com meus alunos, se eu quiser se eu achar que isso é fundamental pra o bem-estar deles e pra que eles consigam desenvolver as competências que eu quero que eles atinjam e eles não estão a atingir por algum motivo.

P: Aham.

R: Portanto, as estratégias eu tenho que as encontrar, e se eu achar que ir agora ali fora e fazer uma, uma há... por arcos no chão e eles terem que andar, a saltar pelos arcos, e fazer, contornar

obstáculos, e focarem-se naquilo um bocadinho pra depois ir pra sala de aula um bocadinho mais focados e, podem vir mais agitados, que vêm, mas depois também podem estar mais concentrados no trabalho que vão fazer, eu não sei vai resultar ou não, mas tenho que tentar, portanto eu gostava que as pessoas não criticassem nem julgassem por nós tentarmos arranjar soluções pra umas situações que não estamos a conseguir que tenham sucesso indo buscar as outras áreas, porque eles não percebem isto, e isto tem me deixado triste, às vezes nós temos que estar a olhar pros lados e dizer “ah, o que que este vai dizer, que que este vai pensar”, quer dizer, não é agradável!

P: Sim.

R: Não é?, pronto.

Parte VII - Considerações finais:

P: Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...)

R: Assim, eu todos os dias me lembro do meu percurso escolar em EF, hã... por quê? Porque eu tenho uma filha com 5 anitos, que eu tenho que ir buscar (RISOS), que ela saiu a mim, ela é doida por ginástica, ela este momento está na ginástica rítmica, pro ano vai entrar no grupo, no grupo de competição, e eu passo o dia todo a ver a minha filha a dar piruetas, a dar cambalhotas, hã... e a, e corre, e eu to sempre a me rever nela, não é?, e eu acho aquilo tão saudável, porque depois tem mais dois, tenho dois meninos e vejo neles o oposto, não se mexem (TELEFONE DA PROFESSORA TOCA), quer tentar fazer só, eu tenho dois filhos que são completamente o oposto, só querem tablets, computadores, não querem sair de casa, não querem andar de bicicleta, odeiam jogar a bola, hã... parecem que tem que pedir por favor pra uma perna pra outra se mexer, isso faz-me confusão, por isso, portanto, eu olho pra eles e não me revejo neles, não é?, mas vejo o pai neles (RISOS), eles saem exatamente ao pai, portanto e eu vejo a minha filha que puxou este lado todo a mim, só está a bem a dar piruetas, cambalhotas, a fazer o pino, e pronto, eu acho piada, porque eu também era assim, eu também comecei assim e daí nasce o gosto pela atividade físico motora.

P: Aham.

R: Porque... e pá, dá prazer! E as pessoas quando não sentem prazer em fazer as coisas, não, não... não conseguem, eu tenho muita pena de na minha altura onde eu estudava não haver associações, não haver qualquer tipo de instituição que tivesse a ginástica acrobática, meu sonho era ser ginasta acrobática, vá se lá saber por que, mas não havia, claro, fui pro atletismo que saíamos, levava-nos de autocarro e deixava-nos lá e corram 10 km vai (RISOS), pronto!

P: Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique.

R: Quem deveria ser o responsável?

P: É, qual o profissional, qual professor, como que deveria ser essa...

R: Não, penso que não devia de haver responsável, penso que devia de haver hã... uma troca, uma partilha de responsabilidades, porque eu acho que quando, quando se quando se remete a responsabilidade só pra uma, só pra uma pessoa eu penso que a outra hã... tende sempre a, a relaxar um bocadinho e quando as responsabilidades são partilhadas ambos têm que empenhar naquilo que estão a fazer, pronto, eu acho que deve ser mais pra partilhado, hã... pronto, essa é a minha opinião.

P: Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?

R: Eu penso que, eu penso que caminha pra lá, não é?, porque cada vez mais nos debatemos com os problemas de obesidade das crianças, com a falta de, com a falta de, hã... de, pelo facto de estarem muito tempo fechadas na sala de aula, passam muito tempo em ambiente de sala de aula, eu penso cada vez mais, começo a pensar, que há a necessidade de trazer as crianças pra fora, há necessidade de lhes por a fazer exercício, porque não é só a nível físico é nível mental também, não é?, hã... eu

se os meus alunos me disserem, o professora eu estou farta, oh professora já estamos fartos de matemática, eu sei que eles estão a me pedir, estão a me pedir pra que eu faça algum exercício lúdico com eles, pois eu vejo, se eu disser que vamos cá pra fora eles deliram, não é?, porque só por saber que vão poder vir cá pra fora e fazer uma atividade, se eu lhes dizer que vão pra o campo, temos um outro campinho de futebol, que é um minicampo com um relvado sintético, mas que também só podemos usar de vez em quando, então também quando vamos é à revelia porque tá sempre ocupado, hã.. eles deliram, por quê? Porque durante este momento que eles estão a fazer a atividade física eles não estão preocupados com a matemática nem com o português, eles libertam-se, as crianças tem essa capacidade, nós não, às vezes mesmo estando a fazer uma coisa que gostamos ainda conseguimos estar a pensar: “ah, aquilo deveria ser assim, assim”, eles não, eles libertam-se e enquanto lá estão eles aproveitam aquilo ao máximo, e eu acho que é preciso, eles precisam sair da sala de aula, eles precisam de correr, eles precisam brincar, porque a maior parte das vezes a expressão físico motora tem muito da brincadeira pra eles, tem os jogos, tem atividades, que pra além de serem atividades de expressão físico motora, se torna uma espécie de brincadeira pra eles e eles adoram, eles deliram, e como eles já não têm tempo pra brincar, infelizmente, e eu vejo isso pelo meus filhos, chegar em casa, trabalhos de casa, chegar a casa, trabalho de casa, banho, jantar, não há hipótese de brincarem (PROFESSORA VERIFICA O RELÓGIO E LEMBRA-SE DO FILHO QUE ESTÁ A ESPERÁ-LA), é isso mesmo, é, hã... eu tem que me ir embora que o ATL fecha (RISOS), eu penso que nós próprios professores às vezes quando vemos que, que este, esta matéria não está a entrar, eles estão com dificuldade em perceber, oh pá vamos a já, vamos introduzir alguma qualquer pelo meio, uma atividade lúdica, saltar a corda, vamos saltar a corda um bocadinho ali pra fora, depois voltamos pra dentro, só que isso mexe com as mentalidade das pessoas, mexe com muita coisa, que pra muita gente isso é um problema, não é?, hã... portanto eu já nem digo nada, nem falo nada, às vezes as pessoas me veem cá fora e perguntam-me que que eu ando a fazer, olha to a fazer aquilo que eu tenho que fazer, ou vou buscar terra, porque apetece-me que eles façam qualquer coisa com terra eles têm mexer na terra, não mexem em casa, “ai, ai, ai, professora”, “não, desculpa, mexe na terra, apanha a terra com as mãos, vamos por a terra no vaso, porque depois vamos plantar os feijões”, portanto, eu dou muita importância a essas coisas, pronto, por isso a mentalidade aqui também, a mentalidade dos pais, dos professores, e depois hã... caímos sempre, isso torna-se um vício, é viciante, quer dizer nós habituamos a fazer desta maneira e estamos sempre a fazê-la desta maneira, e é preciso chegar alguém ao pé de nós e abanarmos e dizer: “olha, para, por que que não faz daquela maneira, se calhar, ías ter mais sucesso e resultava melhor”, e às vezes nós precisamos desse abanão, pronto, e acho que às vezes, e neste momento esse abanão era necessário, porque isto não está a correr bem.

P: Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

R: Esclarecido, não sei, se quiser falar comigo noutra dia, tudo bem, eu até queria ir embora hoje (RISOS).

Entrevista 02

“Bruno”, 47 anos.

Professor especialista de EF do 2º CEB (PEC).

Local e data da entrevista: Biblioteca da escola sede do AEA, dia 07/04/2016.

Duração da entrevista: 1 hora e 01 minuto.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo:

P: Descreva a dinâmica de desenvolvimento de seu cronograma semanal de aulas de EF (quais escolas, turmas, carga horária).

R: Do 1º ciclo?

P: Tudo, como que é teu cronograma?

R: Eu dou aulas as 2º ciclo, pros 5º e 6º anos e uma vez por semana tenho 5 turmas do 1º ciclo que a PTT leva-os ao pavilhão e eu dou-lhes EF, por isso eu só tenho um tempo semanal. Os 5º e 6º anos têm 3 tempos semanais, 3 blocos, aliás têm 2 blocos, 1 bloco de 90 (MINUTOS) e outro de 45.

P: Todos aqui no agrupamento?

R: Todos aqui. Utilizamos estes espaços e... Mas no 1º ciclo só tenho esses 45 minutos semanais.

Parte II- Questões referentes à formação:

P: Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?

R: Eu tive uma formação específica para isso que faço, né. Meu curso foi mesmo professores do ensino básico, variante de EF, hã... tenho também formação no 1º ciclo, apesar de nunca ter dado aulas ao 1º ciclo.

P: Desde quando o senhor tem essa, que o senhor atua no 1º ciclo também, desde que ano?

R: Este é, este é o 1º ano que estou aqui, eu só estou aqui desde setembro, venho de outros sítios, de outros sítios, tenho andado, eu sou do quadro de zona, por isso só este ano é que estou a tomar contacto com ...com o 1º ciclo, apesar de já, esporadicamente, já ter dado, aqui uns anos, volta e meia já tenho dado, mas já não dava pra aí uns 5 ou 6 anos.

P: E essa formação específica que você teve do 1º ciclo, como caracteriza ela, como que foi essa formação, e hoje atuando com o 1º ciclo?

R: Quer dizer, mas no 1º ciclo na parte da EF?

P: É.

R: Pronto, essa nós nunca abandonamos muito essa parte, porque o 2º ciclo é muito próximo, os programas do 2º ciclo vêm um bocado no seguimento dos do 1º, se ver o programa do 1º ciclo cabe lá tudo, né, depois nós no 2º ciclo é que já vamos especializar, tentar especializar um bocado mais... jogos nas modalidades, atletismo, ginástica. No 1º ciclo é mais geral, as tais destrezas, os deslocamentos, a parte da ginástica e aquilo cabe lá tudo, nós podemos fazer tudo. Não fazemos nem basquete, nem vôlei, mas no fundo também trabalhamos com bolas de basquete, com boas de vôlei, com os materiais.

P: Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?

R: Mestrado ou Doutorado?

P: Isso, ou qualquer curso assim.

R: Tenho, tenho sempre feito aquelas, as formações todas que nós somos obrigados, mesmo agora estando congelados a nossa progressão, mas tenho feito estes cursos, tenho curso de treinador também, tenho, ligado ao desporto desde pequenino assim.

P: E essas formações que são obrigatórias, têm formações na área de EF pro 1º ciclo ou é mais raro, ou nunca teve?

R: Tem algumas, eu pra ser sincero nunca fiz nenhuma, porque, quer dizer, fazemos a formação em determinada modalidade, depois aquilo cada um adapta ao ciclo que dá, por exemplo na formação de basquete, há colegas que estão no secundário e que fazem aquela, há outros que estão..., depois cada um adapta à sua realidade, no fundo a formação é um bocado assim.

P: De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?

R: Tem, eu acho que tem influência em direto, quer dizer, tem, por quê? Porque isso são tudo “*up grades*” que nós vamos fazendo, né, são, isto, nós não aprendemos nada de novo numa formação destas, é só pra lembrar, às vezes até ver como é que estamos a fazer a prática, e ...pronto, no fundo...

P: Mas na formação inicial que fez o curso que foi em Coimbra, né?

R: Sim.

P: Como que essa formação lá no início reflete hoje, influencia na sua prática?

R: Influencia sim, foi uma formação direcionada pra isto (INTERRUPÇÃO DO OUTRO PROFESSOR QUE SERIA ENTREVISTADO NESTE MESMO DIA, QUE CHEGA NA SALA E PEÇO PARA QUE AGUARDE ATÉ A ENTREVISTA TERMINAR*) e que ... esta formação inicial e ... pronto, é base do nosso início de trabalho né, apesar de nós termos experiência nos desportos, mas esta formação inicial, eu acho que é fundamental, não é?.

P: Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

R: As finalidades educativas?

P: É, do 1º ciclo especificamente em EF.

R: No fundo é, é, é enrolar também a condição física dos alunos, mas no fundo eles experienciarem as atividades já mais cedo, pra quando chegarem ao 2º ciclo, aquilo não ser tudo novo, isso pra mim é um objetivo que é bastante válido, porque nós, os três tempos que nós temos no 2º ciclo eu considero-os insuficientes, um tempo no 1º ciclo então! É super... é muito pouco, mas se nós conseguirmos ganhar, se, se os alunos forem vivenciando coisas quando, antes de chegarem ao 5º ano, mais fácil se torna e mais rápido nós avançamos.

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

P: Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos. Quanto tempo, em média, de duração da aula? E porque foi definido assim essa carga horária?

R: São, são deliberações do Ministério, antigamente as aulas eram de 50 minutos e eles reduziram, a que... há uma meia dúzia de anos, talvez por aí, pra 45 minutos, por isso nós temos 3 vezes de 45 minutos, juntamos duas e temos um bloco de 90 e outro de 45.

P: No 2º ciclo.

R: Que, que é insuficiente e, depois, eu digo isso aos alunos, aos alunos todos: quem só pratica EF na escola, não pratica suficiente, EF suficiente, entre aspas, necessita de praticar fora da escola, porque nós devíamos oferecer mais carga, mais horas.

P: E essa dinâmica de ir atuar no 1º ciclo, por que que ocorreu isso?

Porque aqui o 1º ciclo é aqui encostado e então houve essa, isto foi, eu cheguei aqui em setembro, como como lhe tinha dito, e isto já faz parte, já fazia parte do, do, do...

P: Da dinâmica do agrupamento?

R: Do funcionamento, e eu acho que sim, pena que é por ser tão pouco, nós quer dizer, passado um ano, a experiência que eu tenho, que é passado 7 meses, 6 meses, é... eu noto que ainda não consigo que eles tivessem algumas dinâmicas, que se tivessem 2 ou 3 vezes por semana.

P: Aham.

R: Isso não tenho dúvidas que eles estariam em outro patamar né, por isso nós, eu achava, acho, achava não, acho que eles também deviam fazer mais EF.

P: Como costuma planificar as aulas de EF?

R: Planifico com a colega no início do ano, vimos o, vimos programa, vemos ali, vemos em função dos espaços, também isso é importante, porque nós ali temos 2, 3 espaços, temos um ginásio pequenino de ginástica e temos um pavilhão, e temos o espaço exterior, mas tão lá outros professores, tá lá o prof. "Eduardo", tá lá outro, mais dois, então, em função do espaço e a nossa rotação é de 3 em 3 semanas, 3 em 3 semanas mudamos de espaço pra o outro, por isso a planificação, planificamos em função do espaço e depois dos conteúdos do 1º ciclo. Eu tento evitar alguns joguinhos que eu já percebi que eles faziam com a professora e também com umas aulas AECs que eles têm, que os alunos têm, tento, eu tento, tento atuar noutras áreas, que, que, eles já não façam.

P: Quais são mesmo as turmas do 1º ciclo?

R: Eu tenho, tenho terceiros anos, e tenho uma, uma destas turmas têm alunos, alguns do 2º e outros do 4º, é uma turma junta, não sei porque, que tem alunos uns do 2º e do 4º, e depois as outras quatro são 3º anos.

P: E essa turma com o 2º e 4º não fica complicado pra trabalhar? Planificar?

R: Não, porque, o o o ...aquilo como cabe lá tudo, os alunos vão fazendo duma forma... fazem todos, não noto assim grandes...porque por exemplo, também não, não chego a jogos muito complicados

P: Aham.

R: ... Aquilo lá é mais, mais as destrezas, os deslocamentos, na parte da ginástica, é igual, o que um faz o outro também faz, com a minha ajuda, né.

P: Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.

R: É não... quer dizer, não tenho material de natação, não tenho piscina, não tenho patins, que também faz parte dos dos..., mas duma forma geral as condições daqui são boas, talvez queixo-me, mas pode ser geral é das condições acústicas, o ginásio que é muito bom, mas tem um pouco, que faz um eco grande então os miúdos mais pequenos fazem mais barulho, então aquilo é assim mais... é... pronto... é duro, é duro...

P: Final do dia...

R: É, mas de resto tenho boas condições.

P: E materiais?

R: Também, tenho bolas, tenho arcos, tenho cordas, tenho... quando, quando, e também estou aqui a pouco tempo, mas o que eu tenho pedido, eles, eu noto que eles fazem um esforço pra me dar o que é, já precisei de uma mesa de ténis de mesa, que tenho um núcleo de desporto escolar aí, mais uma, e eles compraram-me, e não tenho tido assim, não tenho..., não posso queixar-me, claro se tivesse mais coisa, melhor, mais garantia, mais e mais e mais, mas acho que não posso queixar-me, já tive em sítios bem piores.

P: Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB?

R: É só ter, é só ser essa, esse tempo semanal, por exemplo, agora vem aí o feriado, eles só vem a me ver daqui a quinze dias, hã... quer dizer e depois os alunos como são muito pequenos demoram muito tempo a criar aquelas rotinas e esta é que eu acho que é a maior dificuldade é criarmos as rotinas da, da nossa aula, da da prática, e ainda perde muito tempo na fila, hã... a explicar, quer dizer, mando parar e ainda demora algum tempo, é, é esse o que acho que é a maior dificuldade. Porque isso depois diminui ainda mais o tempo de prática...

P: Que já é pequeno.

R: (ENTREVISTADO CONCORDA COM GESTO).

P: De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: Eu acho q é importantíssimo no 1º e no 2º e no 3º e 4º e 5º, acho que já ... já se percebeu isso que a EF é fundamental.

P: E especificamente pro 1º ciclo, porque que é importante?

R: Não só pra eles libertarem também as energias e para... mas, mas eu acho que a EF tem muitos *transfers* pra outras disciplinas e até pra nossas atividades do dia-a-dia, por isso... é só vantagens, acho eu.

P: O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: Não sei, não é por ser a minha área e aquilo que dou e aquilo que sempre fiz, mas, pronto, mas porque eu acho que é enquanto eles tão a praticar EF as pessoas sentem-se bem, sentem-se feliz... é bom.

P: Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

R: Nós temos 3 parâmetros que é ... hã... a condição física, entre aspas né, e depois os jogos e o comportamento. Eu faço a avaliação juntamente com a professora, faço a planificação com ela, elas também assistem a aula e depois se quiserem intervir mais tão a.. tão à vontade né, intervém

quando acham que devem intervir, eu até agradeço que elas estejam, porque ajudam-me a controlar o comportamento dos alunos também, e depois a avaliação também faço com elas e porque, e depois elas pegam na nota que nós damos na EF e aquilo soma com as notas das, das expressões, que já não sei lhe dizer com rigor como que é, mas sei que é assim, porque depois ... é a música também... os... não sei se é os trabalhos manuais ou se aquilo junta depois com outras expressões que dará a nota final, a EF não tem nota no 1º ciclo, a nota á dada juntamente com as outras expressões

P: Aham. As professoras titulares sempre participam, sempre assistem junto?

R: Sim, sim, sim

P: Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1.º CEB?

R: É um aluno que que cumpre o que é pedido, cumpre a regras, traz o material necessário hã... porque no 1º ciclo também temos alguns problemas nesse aspeto, que é, no 2º ciclo os alunos vão, equipam-se e fazem a aula, no final da aula, desequipam-se, tomam banho e vão pra as outras aulas, no 1º ciclo não, ele vêm equipados, por isso os pais equipam-lhes em casa e eles vem pra escola equipados mais ou menos, há alguns que vêm bem equipados, há outros que não vêm, e eu por acaso, não... se calhar deveria ser mais rigoroso, mas também sinto que se for muito rigoroso há muitos alunos que não fazem e então às vezes fecho assim um bocadinho os olhos, mas pra mim um bom aluno é um aluno que traz sempre o equipamento, faz o que é pedido, e esforça-se e está... contribui para estarem todos bem, isso pra mim é um bom aluno.

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

P: Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.

R: Eu...hã...o programa do 1º ciclo é ... é muito geral, é é... cabe lá tudo e quando assim é dá origem a que? Que cada um pode fazer o que quer e lhe apetece. Eu acho que os programas devem ser gerais, devem ter têm indicações gerais, mas se calhar se eles conseguissem é, é reduzir o número de atividades e de modalidades, se calhar, ía haver uma maior uniformização nas práticas por todo o lado, não sei se também se é bom ou se é mal, a quem diga que é bom né , mas, mas, mas o que eu acho é que, acho isso, que nós podemos fazer o que quisermos, que estamos dentro da lei, entre aspas, mas quer dizer, porque cabe lá tudo. **P: E o seu conhecimento acerca desse programa, como o senhor caracteriza?**

R: Eu com..., quer dizer, já tenho já já tinha vindo a oportunidade de ver a oportunidade de ver o programa do 1º ciclo noutros anos, quando, quando, quando precisei e agora já não olhava pra ele, sinceramente, a uns 2 ou 3 a 4 anos e agora quando vim pra aqui, vi que podia dar ao 1º ciclo, claro que tive que... por isso... e depois por exemplo mesmo a parte da patinagem, eu conheço aí muitas escolas, mas não estou a ver... da natação, eu também conheço muitas escolas, não conheço assim tantas com piscina, se é que, temos no programa nacional algumas que nós que há, se calhar 1% das escolas que podem cumprir, não sei se vale a pena estar lá se calhar, não sei, mas o programa é assim, nós vamos lendo, e depois adaptamos à nossa realidade. Também se calhar passa um bocado por aí, porque se nós tivéssemos também todos condições se tivessem todos pavilhão, se calhar falavam assim como eu falo, mas eu tenho a impressão que no 1º ciclo há muita gente que trabalha ainda nas escolas primárias sem pavilhão, trabalha numa sala, trabalha num, num, num recreio, daí se calhar os programa tenham q ser muitos gerais, se calhar é por causa disso.

P: Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB?

R: O que eu tenho abordado mais têm sido as perícias e deslocamentos, hã... manipulações, e... a ginástica e os jogos ... porque eu tenho também, inicialmente, eu acho que ía muito muito pelo programa, assim a seguir muito, depois comecei, se calhar, comecei, comecei a pensar mais em termos de 2º ciclo, comecei a pensar o que que dou no 2º ciclo, o que é que dou no 5º ano e o que que dou no 6º e tentar que os alunos do 1º ciclo vivenciassem mais cedo essas atividades, diferente

um pouco do que eu dou no 5º ano, mas começar a vivenciar, então é por isso que temos feito mais, mais isso.

P: E os que menos aborda?

R: A patinagem não tem e a natação, são as duas que não, não, e a, e a também ginástica rítmica e expressiva também que não, nós temos que tomar opções e né, nós percebemos logo que aquilo que está ali há uma série de coisas que nós, não..., nós por exemplo, a planificação deste, deste 3º período são, não sei se são 5 ou são 6 aulas, Estamos a falar de ... o período é pequeno, são 2 meses, mas, mas são 6 ou 7, são 6 aulas, (VERIFICA E ME MOSTRA NO CADERNO O CRONOGRAMA DAS DATAS E PERÍODOS DAS AULAS), acho eu, são 3, 4 em maio, 3 em abril, 4 em maio e 1 em junho, é uma, é as vezes que nós vamos ter, por isso depois em função desses poucos dias, tentamos chegar.

P: Quando vê, acabou o ano, pouquinhas aulas.

R: Pois.

P: Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?

R: Como que... pronto, é... isso é da mesma forma que trabalho no 2º ciclo, os alunos vão ter a determinado espaço, que já está pré definido e ... no início da aula eu explico-lhes o que é que vamos fazer, fazemos um aquecimentozinho sempre, fazemos um sempre, sempre, sempre, depois fazemos a atividade, e depois sentamos um bocadinho outra vez a relaxar, pros, os miúdos do 1º ciclo são mais, são mais (FAZ GESTOS) aquilo é sempre em brasa, e então relaxamos um bocado, o que podemos e eles vão um bocadinho mais relaxado, não vão relaxados, mas um bocadinho mais relaxado, e, é, é, é assim, igual ao 2º ciclo, menos o banho.

P: No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas?

R: Eu não tenho tido assim muitas dificuldades, porque tenho espaço, tenho materiais, tenho os alunos aqui, não tenho tido assim grandes, pra te ser sincero, não, não assim grandes dificuldades, é só mais o barulho, que eles são mais barulhentos, mais buliçosos, mais... não tenho assim tido grandes dificuldades, aqueles casos pontuais nós atuamos... pronto.

P: Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

R: O que eu acho que não se faz no 1º ciclo é uma avaliação inicial dos alunos e uma avaliação final, no final no 4º ano, eu acho que isto não se faz, hã... os alunos têm as aulas que tem, uns numa forma e outros de outra, mas depois vão todos pro 5º ano e nós no 5º ano sentimos isto, sentimos turmas muito heterogéneas, cá há alunos

P: Em EF?

R: Em EF, há alunos que já estão fartos de jogar futebol, há alunos que nunca jogaram, há outros alunos que já estão fartos de jogar mata, e há outros que nunca jogaram jogos pré-desportivos, há alunos que na ginástica, nós na primeira aula vemos logo que eles já, já sabem fazer isto e aquilo outro, e há outros que nunca fizeram uma cambalhota, como no, no... pronto, não se faz, eu acho que não se faz, não há um, não há um aluno tipo no 1º ciclo, "x" de, que tenha que ter uma condição física tal, que tenha que ter uma velocidade dentro desta média, que tenha que ter uma força dentro daquela média, não tem... pronto é .. eles também estão em crescimento, não sei também que terá que haver isto, mas...

P: E do professor, as competências necessárias do professor pra atuar no 1º ciclo, com esta especificidade que tem do 1º ciclo?

R: Pois o professor tem que ter paciência, tem... ter paciência (RISOS) e tem que ter um espaço, eu devo ser, eu... pronto, eu tenho sorte nesse, nesse aspeto, por quê? Porque eu tenho aqui as condições, eu não posso queixar, eu tenho aqui o pavilhão, eu tenho ali o ginásio, eu tenho bolas, eu tenho colchões, eu, eu tenho as coisas, mas o que eu noto, acho, os colegas que dão aulas ao 1º

ciclo, que às vezes eu falo com um e com outro, eles fazem o que podem, por causa do espaço que têm e do material que têm, e por isso eu aqui, eu aqui estou bem, nesse aspeto.

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

P: Até antes estava comentando sobre planejar junto com as professoras e a questão agora é a seguinte: existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre?

R: Sim, é,, existe, nós fazemos uma articulação, articulação, nós estamos sempre a, todas as semanas nos encontramos, e precisamente... eu ..isso, é importante pra mim, por quê? Porque elas estão com os alunos todos os dias, eu só estou com eles 45 minutos por semana, eu não vejo aqueles alunos no recreio, não vejo se eles correm, se eles saltam, o que que eles jogam, se eles jogam futebol aí no recreio, no almoço, e os professores veem, e os professores, então, isso ajudou-me pra quê? Pra que eu na aula não esteja a fazer a mesma coisa do que eles já fazem todos os dias, que se eu noto que eles jogam todos os dias futebol, eu por exemplo, o futebol já não dou, já dou outra coisa, e vou tentando ir por aí, às vezes também dou aquilo que eles querem, claro, os miúdos pequeninos gostam de tudo...

P: E essas informações são nesses encontros com as professoras que muitas vezes...

R: É, é na aula, é na aula, e por exemplo, quando, quando é avaliação, e no início de cada período, nós estamos ali um bocadinho antes, definimos as coisas, olha, eu digo-lhes, olha nós vamos estar 3 semanas no ginásio, agora, por exemplo, tenho, as turmas que tenho à 4ª e à 5ª, eu tenho uma turma à segunda, duas à quarta e duas à quinta, as da quarta e da quinta estou até 24 de abril, 24, 22 de abril no ginásio, depois passamos pra o pavilhão 1, pra o pavilhão teoricamente de jogos e aí, porque utilizo mais o ginásio só mesmo pra ginástica, porque eu tento fazer as perícias e as manipulações sem ser no ginásio por causa do barulho, por isso, e planeamos assim... vamos estar aqui 3 semanas então vamos isso, isso e aquilo, ok, normalmente elas, eu vou dando umas indicações e elas subscrevem e, e sugerem também, “olha, eles fazem isso, eles gostam daquilo, eles não sei o que, depois tem ali um aluno, tem uma aluna que joga isto, faz aquilo” e pronto, e assim que nós, que eu vou conhecendo melhor, porque outra dificuldade que tenho foi esta, com 45 minutos semanais eu tenho dificuldade em conhecer os alunos.

P: Realiza apoio a algum professor do 1º CEB para lecionação da EF? Na verdade pra saber se o professor da turma atua junto e você atua colaborando?

R: Sim, sim, sim, atuam.

P: Eles atuam junto na aula de EF?

R: Sim, quando é preciso, mas às vezes é preciso e eles, e eles tão.

P: Como que você caracteriza então esta sua intervenção, é uma substituição do professor ou é...

R: Não, eu por exemplo, na EF eu estou, eu sou o principal lá, eu acho, né, e depois a colega vai vendo e vem, vai ajudando, às vezes “olha, espera, deixa eu segurar aqui, faz assim, faz”, mas nestas, nestes 45 minutos, eu, sou que estou, o o...

P: É o titular?

R: Sim, sou eu que estou o titular, que sou.

P: Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB? Momento específico pra refletir, conversar sobre a EF?

R: Se há aqui?

P: É.

R: Na..., o coordenador deste projeto dele é o Prof. “Daniel”, não sei se já o conheceu?

P: Sim.

R: Conheceu, né? E, pronto, e nós conversamos, mas quer dizer, ainda não tivemos nenhum momento assim que, por exemplo, da escola parar pra nós fazermos um, não, isso ainda não aconteceu, mas estas reuniões informais nós estamos, até este ano muita já ocorreu de ter às vezes com ele, que esteve a substituir também uma colega que foi operado ao pé e por isso ele também,

ele também havia EF, e nós articulamos sempre, mas é mais assim informalmente, não, não se para agora, não, não isso tudo, essas coisas...

P: Há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB? Como ocorre?

R: Na aula né?

P: É, essa avaliação do 1º ciclo, se tem esse esforço coletivo com a professora titular ou...

R: Sim, sim, sim, aliás a avaliação é, é ela que é responsável pela avaliação, né, hã... mas nós fazemos os dois a parte da EF, até fazemos juntos, podia ser eu a fazer e depois dar pra ela pra juntar às outras, mas não, elas têm este cuidado e eu também tenho, porque entendo que com os 45 minutos, eu se calhar, no final do ano agora já começava a conhecer melhor os alunos, mas ainda por cima no final do primeiro período, eu nem sabia bem quem eram os alunos, se eu os visse, olha eu sem quem é aquele, aquele e aquele, mas nem sabia como se chamava e, pronto, então elas, mas a avaliação foi sempre feita com elas, sempre por este, temos umas grelhas próprias, preenchemos a grelha os dois, ao total eu gravo e depois envio-lhe a elas, pra aquilo ficar registrado nos computadores, né, depois dá fim né, pra aquilo.

P: Qual a sua opinião sobre o apoio de um professor especialista na leção da EF no 1º CEB.

R: Eu, eu, eu sempre ouvi dizer que a EF já faz parte do programa de EF desde que eu era aluno, mas isso era só no papel porque na realidade nunca ninguém dava EF, desta forma, né, não é dar EF um dia de vez em quando jogar a bola, não, isto não é, desta forma, sempre, sempre, todas, todas as semanas, eu acho que já faz parte dos programas já no tempo da minha mãe, minha mãe foi professora primária, tá reformada já há 10 anos ou 15, e já no tempo dela aquilo era obrigatório o dar, só que ninguém dá. Hoje, não sei se os professores do 1º ciclo têm também formação no curso deles pra dar EF, esse é o primeiro ponto, não sei se têm, e mesmo que o tenham, depois também não sei se eles têm tempo para darem, com os programas que têm que cumprir, e que depois são chamados à pedra se não os cumprirem, do português, da matemática, tudo isso, nestes últimos anos, que aí com o ministro que tivemos aí, acho tudo que foi expressões andou pra baixo, porque achou-se que o português e a matemática que eram muito importantes, e eu acho que é importante, mas todo o resto foi um bocado desvalorizado, eu julgava que o caminho era em sentido contrário, que eu notava isso, no... durante anos eu fui sentindo que cada vez a EF, as pessoas achavam, mesmo a opinião pública achava que a EF era importante, não era só saber português e matemática, não. Nestes últimos anos, pra ser sincero, eu acho que foi, andamos um bocadinho pra trás, agora esperamos, esperemos que

P: O apoio então...

R: Uma coisa não tira a outra, porque aquela regra, aquela máxima que havia dantes, tudo quanto era bom atleta não, não era bom aluno, hoje não, hoje no, no 2º ciclo isso houve a maior mudança, os melhores alunos dos que eu tenho na EF, são os melhores alunos nas outras disciplinas, isto mudou-se, isso mudou bastante e pra gente, que antigamente meus bons alunos eram os bardinas, aquilo x, tudo aquilo, hoje não, hoje mudou-se.

P: Então o apoio nesse sentido... Qual é a sua opinião do professor apoiar, o professor é, da EF né, o especialista, apoiar o professor da turma?

R: Eu acho que, não vejo... é preciso ter perfil também pra isso né, não vejo mal nenhum, mas se for o professor a dar, agora acho que, que uma vez por semana é...é pouco e então e depois a EF que eles têm também, as tais das AECs, essa, isso não tem bem sequer conhecimento, como que funcionam, sei que funcionam de formas muito diferentes de escola pra escola, isso eu sei, mas nem sei dizer como é que funcionam, mas que devíamos saber.

P: Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?

R: Eu acho que o trabalho colaborativo é fundamental, seja no 1º, no 2º ou em que ciclo for, porque ... tem que ser assim, eu acho que, seja no que for, mesmo nas outras áreas, o trabalho colaborativo leva-nos mais a frente.

P: E esse trabalho vocês estão conseguindo fazer?

R: Estamos, estamos, estamos.

P: Dessa forma com as professoras?

R: Mesmo entre nós, professores de EF e tudo, eu noto que nós colaboramos muito uns com os outros ..., não há aquele medo e aquela vergonha, de um ver a aula do outro, não, eu acho que ... tem que ser ao contrário, que só assim evoluímos mais.

P: E assim, como o senhor já passou por outras escolas e outros agrupamentos, é diferente aqui, esta questão do trabalho colaborativo aqui nesse agrupamento?

R: Da última, da escola que, da última escola que eu venho sim, é uma escola bem mais fechada, eu aqui, logo no primeiro dia, achei logo que as pessoas eram, pronto, me deixaram bem à vontade, ninguém me estendeu nenhum tapete vermelho, mas quer dizer, eu senti-me bem recebido, me sinto normalmente, pronto, tem que ser bem recebido, até que senti, senti sempre que tinha, que as pessoas estavam aqui de coração aberto, entre aspas né.

P: Aham.

R: Não conheço ainda bem as pessoas, mas, to aqui a meio ano né, to aqui a menos tempo do que está em Aveiro (RISOS).

P: Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF.

R: Eu acho que é... que é um caminho, acho que é, acho que, não vejo grande, grande mal nisso, agora se o professor as der, também não vejo, isso no fundo nós temos que nos situar na, na, na parte do aluno né, não é só o que é bom pra no meu ponto de vista, quanto mais EF houver mais emprego nós temos e mais, não, mas quer dizer, mas também temos que ver na perspectiva do aluno, se for, se for o professor A ou professor B ou professor C a dar, desde que dê aquilo como deve ser, o aluno (NÃO COMPREENDI)... enfim, nós temos que pensar em função do aluno, mas não vejo mal nenhum.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

P: Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?

R: Sim, eu acho que, ainda não, ainda, ainda não se pensa no 1º ciclo como já se pensa mais à frente, que é, então, depois de começarmos a engordar um bocadinho que é aí então que a EF se torna mais, mais importante. Agora, eu acho que também a EF no 1º ciclo é muito importante, até pra nós criarmos hábitos nos alunos, nas crianças, de prática desportiva, isto eu também acho que está a mudar, antigamente não havia este hábito, né, nós éramos obrigados a fazer EF, no ciclo e no liceu, e a seguir, quem jogava nos clubes jogava, quem não jogava: EF zero, e hoje as pessoas já começam a sentir que é preciso fazer atividade, seja ela qual for, e pronto, e por isso quando, no fundo, eu também trabalho pra isso, pra criar hábitos de gosto desportivo, pra que eles amanhã pratiquem desporto sem, à vontade, em qualquer lado, sem estarem envergonhados, quando é a primeira quando vamos a um sítio, em balneários, como que há de fazer, pronto, isso é muito importante.

P: E isso tem valorizado mais a EF na escola na tua opinião?

R: Não sei.

P: Na prática?

R: Na prática, se calhar não, porque nós aqui, por exemplo, temos muita oferta e que os alunos não usufruem, preferem muitas vezes ir pra um clube, pagar, a oferta extraescola, o desporto escolar, nós temos dificuldade às vezes, em ter alunos no desporto escolar que vão pra o clube pagar, e nós temos aqui, no clube, a pessoa que lá está é igual a pessoa que está aqui, a formação, às vezes é idêntica, que às vezes sai daqui e vai trabalhar pra o clube, não percebo porque que aqui, que é (NÃO COMPREENDI) aqui, que é escola, não só aqui, eu to falando de escolas né, porque os pais também acham muito importante os alunos que vão, levam-nos a nisto e naquilo, e os miúdos também estão muito ocupados, isto também é um facto né, depois eles têm o inglês, depois têm a música, depois o piano, ... e por aí fora...então... praticar desporto...

P: Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

R: ... Eu hã... eu assisti, eu sinceramente também não... não consigo ter uma opinião, hã ... muito ... fundamentada cientificamente, agora o que eu consigo, porque eu tenho filhas, e eu tenho uma que passou no 1º ciclo aqui uns anos e outra que está lá agora, e o que eu noto é que realmente existe, está já está lá coisas que eu, coisas no 1º ano que a outra só via na 4ª classe, quer dizer, e que depois que ela me chega à casa, sempre carregada de um montes de coisas para, para, para fazer e que não é, que é muito difícil pra arranjarmos tempo pra ela fazer outras coisas, pronto, seja lá EF, seja lá outra coisa qualquer, isto são factos que nós devíamos, né, dar experiências aos miúdos, mas pronto... esperamos que agora que isto melhore neste sentido também.

P: Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

R: A EF nas escolas também estornam um bocado, entre aspas né, porque logo com os horários, por causa das horas dos almoços, depois é as atividades dos jogos, do desporto escolar, do isso, daquilo, quer dizer, os professores acham que o desporto é muito importante, e que já devem participar, mas depois que são tantas que se têm que, que têm que fazer, que muitas vezes os professores.... né... há tal alturas que, que, que tu não gosta muito desta, destas atividades, não sei se eu to me fazendo a entender?

P: Sim.

R: Porque que quando não há nada que fazer aquilo, a EF é um espetáculo, agora, tem teste amanhã, ou tem a viagem ali, ou se tem outra coisa qualquer que nós podemos fazer acolá: “vai pro desporto escolar? Caramba! Pro desporto escolar!”. Isto é uma, isto é uma chatice, que antes, por exemplo, os sétimos e oitavos anos, que têm 12 disciplinas ou 13, que é uma chatice, toda a gente, por exemplo, até o final do ano têm testes, tem dois testes todas as semanas, só pra ter a noção.

P: E no 1º ciclo, com estas professoras que você se relaciona, que você dá as aulas, como que é a percepção delas em relação à EF no 1º ciclo?

R: Eu acho, eu acho que elas, acham que aquilo é importante, até pra tirar os miúdos de dentro da sala, no, no, no 1º ciclo aquilo né, os professores estão com os alunos um dia inteiro! Aquilo é doido, aquilo esgota, aquilo são pais, são mães, são tios, e o que chora, e o que não consegue apertar o sapato, aqueles miúdos são pequenos, né, e aquilo é uma chatice, já vira aquele conflito, e por isso eu acho que quando eles saem pra a um lado, eu acho que é uma mais-valia, tanto para os alunos como para os professores.

P: E se não tivesse a sua participação para as aulas de EF, estas professoras, na sua opinião elas dariam a EF?

R: Se calhar não davam, assim como nós damos, que é assim sempre sistemático, por quê? Porque, porque também têm o receio de magoar os alunos, que a EF é chata nesse aspeto, o pessoal que têm vivências disto, andamos, e... mas, é sempre um risco, né, porque depois os pais pressionam um bocado, “ah, o aluno magoou-se, não sei isso não sei aquilo, foi o professor que não estava, estava aonde?!” e então os professores têm algum receio, e é legítimo ter e depois, quando muitas vezes, não dominam tão bem determinada área vão por a fazer, e então se se magoam?, por isso, nós quando não dominamos e, e, e deve ser um bocado por aí, porque depois mete um bocado de confusão dentro da aula, “ihhh, tudo aos saltos, e tudo a correr, olha praquilo!”, pronto, quer dizer, e nós achamos que aquilo está perfeitamente, tá ali perfeitinho, (RISOS) tá tudo, tá tudo bem e, se calhar, é um bocado por aí, mas por isso que também que é bom esta experiência, este contacto comigo, e já tiveram com outros, de certeza.

Parte VII - Considerações finais:

P: Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...)

R: Sim, foi espetacular, por quê? Porque nós, hã... eu costumo dizer, e aliás eu só me apercebi disto já mais tarde, enquanto treinador já, que depois que comecei, comecei a ter atletas, iniciados,

e camada jovem, e depois sénior também, e entretanto, eu estive ligado ao hóquei de patins durante a, a alguns anos, e aí que eu tive, que eu tive essa percepção que é, hoje, quando eles eram miúdos e jogavam nos infantis, depois cada um seguiu a sua vida, né, uns hoje são médicos, outros são isso, são aquilo, outros são vendedor, tal, tal, tal ... mas o que é certo é que são todos amigos, né, por isso, aquilo foi o desporto que lhe fez aquilo, e isso, só mais tarde que me apercebi disto, e eu hoje também tenho amigos do desporto, quando jogava, na, na, quer dizer, por isso é que... isto só quem não passou por estas é que acha que isto não terem, não tem importância. Agora uma coisa, uma coisa é certa, os amigos que nós temos, já mais velhos, normalmente são, eu também sempre tive ligado aos desportos coletivos, se calhar falo assim por causa disto, nos desportos individuais já não é bem assim, mas, mas por isso trago sempre recordações dos balneários e aqueles jogos, o doce sabor da vitória, né ... e o amargo da derrota isso é importante, que é importante, também perdemos, né.

P: E essas vivências influenciaram a tua escolha profissional na área também?

R: Se calhar, se calhar influenciaram, se calhar influenciaram.

P: Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique.

R: Hã..., professor de EF?

P: Isso, no 1º ciclo, o especialista ou o titular de turma? Por quê?

R: Acho que é muito difícil nós só arranjarmos professores de EF pra dar aulas ao 1º ciclo, acho que é uma mais-valia termos professores especialistas, seja lá em que área que for, porque nós podemos dominar muitas coisas em termos gerais, mas que quando vem alguém que é especialista em determinado assunto, acho que isto é sempre uma mais-valia, aprendemos sempre, por isso acho que, o professor de EF, eu acho que... se tiver continuidade, eu acho que os alunos vão, vão ter muitos ganhos. Estes, este, estes alunos que eu estou a trabalhar neste ano, apesar de ser sim pouco tempo, que pra ao ano se voltar a trabalhar com eles, no 4º ano, quando chegarem ao 5º, eu no 1º dia de aulas já conheço o nome deles todos, há ali uma série de coisas que, né, já não preciso estar a explicar (INTERRUPÇÃO DO PROFESSOR “EDUARDO”, QUE JUSTIFICOU QUE NÃO PODERIA ESPERAR MAIS, E MARCAMOS HORÁRIO PARA OUTRO DIA. O PROFESSOR ENTREVISTADO TAMBÉM RELEMBRA QUE TEM AULA ÀS 14:30h, E QUE A ENTREVISTA ESTÁ SE ALONGANDO MUITO). E que nós temos aula às 14:30h e eu também pá, pá pá (REFERINDO-SE QUE FALA MUITO).

P: Então vamos lá. Em relação à docência, então na sua opinião mais-valia seria o professor especialista?

R: O especialista.

P: Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB? R: As soluções, por exemplo, aqui nesta escola, eu julgo que aqui é possível eles até aumentarem a carga, não sei, também não sei bem o currículo que eles têm que dar das outras disciplinas, mas aqui, julgo, que se quisessem aumentar aqui a carga horária não conseguem aumentar por exemplo, ao agrupamento todo, porque por exemplo este colega (REFERINDO-SE AO OUTRO PROFESSOR DE EF) vai a outras escolas primárias, então aí as realidades já são completamente diferentes, uma escola tá assim, outra escola é assado, por isso, mas eu acho que eles aqui, se conseguirem, se mantiverem esta estrutura assim, os alunos comecem a ser acompanhados no 3º ano e no 4º, não sei se pra ao ano se vou ter ou não também, né, nem sei se cá estou, mas em princípio sim, eu acho que, é uma boa solução, eu acho que os alunos vão usufruir disso.

P: E o que deveria acontecer pra que isso fosse uma prática, de sempre ter esse acompanhamento do professor?

R: Eu tenho impressão que isto deve fazer parte da direção, não sei se a direção, se o ministério autoriza, mas também julgo que sim, deve ser, deve ser a direção que, o conselho pedagógico, isto tem que ser uma política de escola, isto não pode ser, aliás isto devia ser uma política nacional e não era de escola., por quê? Porque o aluno aqui é igual ao aluno ali, não é? Mas, pronto, isto

também perdeu-se um bocado e as coisas estão a ficar mais localizadas, e menos, e menos gerais, eu acho também, que é também políticas educativas né, por que agora, até com a municipalização, por exemplo, se este, se o presidente da Câmara se acha que a EF é muito importante, este município vai ter, vai ser bom, se ali ao lado achar que não é tão importante assim, podemos até nem ter no currículo a EF! Pronto, eu acho isto errado, eu acho que deve haver uma política geral e depois consoante ao município, sim senhor, especializar, temos, temos aqui um rio, não precisamos dar snowboard, na serra da estrela não precisamos de fazer caiaque, né?, quer dizer, mas eu acho que a política deve ser geral e que os alunos, acho eu, que devem ter as mesmas oportunidades, quer nasçam aqui, quer nasçam ali, porque isto, estarmos a... né, a localizar, a querer alunos bons aqui e aqueles daquele lado que se manhem, eu acho isso errado, às vezes eu acho que a, ponto, a bater com que penso, eu acho que deve ser da parte da direção, não sei se o ministério autorizava ou não, mas...

P: Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

R: Não, nós podíamos ficar a falar e a conversar.

P: Muito obrigado pela sua participação.

R: É, agora o meu trajeto eu tive no Algarve, depois vim pra aqui, pra Valongo do Vouga depois vim pro quadro de zona de Aveiro, e só por duas vezes é que tive mais que um ano na mesma escola, estive aqui, antes de estar nesta última, na penúltima, estive 5 ou 6 anos na mesma escola, o que foi espetacular, e só no Algarve é que também tive 3 na mesma escola também, que foi também muito bom, de resto andamos sempre assim, andando, a saltar a um lado pro outro.

P: E isso influencia na qualidade também né?

R: Influencia, influencia. Por quê? Porque eu senti também, só essa vez é que senti, nos 6 anos que tive nessa tal escola, eu conhecia qual... eu conhecia qual é, eu conhecia os meus alunos todos né, claro, mas também conhecia os teus e os do outro, e os do outro, eu conhecia os alunos sem eles serem meus alunos, e eles conheciam-me, nós vamos nos aqui encontrando nas atividades aqui, e tal, nã, nã, nã e isso, isso é uma mais-valia em todos os aspetos, você chega e trata a pessoa pelo nome, “olha, tá quieto, sai daí do canto, vai jogar aquele”, e agora não, e pronto, eu, Prof. “Bruno”, e sei, é completamente diferente de estar aí andar entre as pessoas e nem saber os nomes, e isso não é num ano que se consegue, nem dois, eu pra conhecer os alunos dos outros professores, e os outros professores conhecerem os meus alunos, tem que demorar algum tempo.

Entrevista 03

“Cecília”, 47 anos.

Professora da monodocência integral (PMI).

Local e data da entrevista: Biblioteca da escola sede do AEA, dia 13/04/2016.

Duração da entrevista: 1 hora e 30 minutos.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo:

P: Como organiza seu planeamento semanal para todas as áreas do currículo?

R: A planificação semanal pra toda a semana ela é elaborada em grupo, nós funcionamos em grupo, quais são os conteúdos a trabalhar depois da planificação mensal e é por aí portamos para a planificação semanal, dividindo os conteúdos de português, matemática, estudo do meio e das expressões e... sendo que, pra ... nós temos turmas um bocadinho heterogêneas do mesmo modo que eu trabalho com os conteúdos de português, da matemática, do estudo do meio e das expressões de outras turmas, os outros professores de turma terão a oportunidade de ir adaptando à cada turma, seguir a planificação que foi trabalhada pelo grupo.

P: Existem áreas privilegiadas em seu planejamento e no desenvolvimento do currículo? Se sim, quais? R: Bom, partindo do princípio que o Ministério da Educação nos dão mais horas para o português e para a matemática logo estas são as privilegiadas, pronto, e depois como temos 3 horas para serem divididas pelas áreas das expressões, incluindo já nela a EEFM, à partida estão às vistas quais as áreas a que se dão maior importância.

P: E como que a EF é integrada nessa planificação semanal?

R: Bom, no início do ano, na planificação anual hã... escolhemos os conteúdos a abordar durante o ano e dividimos por meses essas planificações, através do programa da EEFM, escolhemos os conteúdos a abordar os programas, os blocos, peço desculpas, os blocos a abordar a cada mês, e por aí nos seguimos. **AHAM.**

P: Existem áreas do currículo em que se sente menos à vontade em desenvolver? Quais?

R: ... Áreas do currículo que fico menos à vontade, bom na minha experiência tal como já expliquei, hã... eu vim do 2º ciclo da EF, da área da EF, mas como tinha habilitação também pra trabalhar no 1º ciclo, hã... quando concorri ao 1º ciclo vesti a camisola do 1º ciclo, e no início tinha algum receio, hã... de achar que... às tantas não ia estar como um peixe n'água, mas aos poucos comecei a ver e comecei a gostar de trabalhar com crianças deste nível de ensino, ... é motivante, é muito gratificante, e sei que não é fácil, não é fácil, o dia a dia, realmente é uma rotina que vai exigindo de nós muita disponibilidade, quer emocional, quer física mesmo também, que os alunos hoje também exigem muito mais, hã... e agora perdi-me um bocadinho só na ...

P: E se tem alguma área que fica menos à vontade?

R: Ah é, área, como gosto muito do português e também aprendi a gostar mais da matemática ao ajudar os meus alunos a superar as dificuldades e lembrando sempre de uma professora que era de matemática, quando eu era professora de EF que eu encontrava nas reuniões que só aprendeu a dar valor aos professores de EF também quando se viu dentro de uma piscina pra aprender a nadar, porque aí valorizou não só o professor de EF, a quem ela achava muitas vezes que era uma área menor, como também valorizou os alunos, porque ela quando entrou dentro de uma piscina sentiu as dificuldades e aí percebeu o que era ser novamente aluna e percebeu como havia de explicar e ter mais paciência com os alunos, e eu acho que aprendi também um bocadinho a por o nome na camisola do aluno na matemática e descer um bocadinho mais e conseguir a explicar, de maneira, de modo mais facilitador, que é por isso que existimos, não é?, de maneira que eles consigam aprender todas as noções e competências que são exigidas.

P: No cumprimento do currículo do 1º CEB, quais as maiores dificuldades que costuma sentir?

R: Bom, as maiores dificuldades, eu consigo responder isto concretamente com uma resposta muito simples, as turmas são muito heterogéneas e tenho tido turmas muito heterogéneas, eu tenho tido 1º, 2º, 3º e 4º ano, e eu acho que esta é a principal dificuldade, por só havendo uma turma com um ano, por exemplo, o 4º ano já há diferentes níveis de heterogeneidade entre os alunos, diferentes alunos, que estão em diferentes níveis, então quando temos estes 4 anos, ou 3, ou 2 que sejam tudo se complica, portanto esta é a maior dificuldade mesmo. (INTERRUPÇÃO DA BIBLIOTECÁRIA QUE DEIXOU A CHAVE PARA A PROFESSORA, POIS ESTAVA ENCERRADO O HORÁRIO DA BIBLIOTECA).

P: Finalizou a resposta sobre o cumprimento do currículo?

R: Sim, o mais difícil no cumprimento, se bem que, queria só acrescentar que os currículos são extremamente extensos, mais uma fonte de agravo, porque sendo também os currículos extremamente extensos, quando se tem estes 4 anos, ou estes 3 anos juntos, em simultâneo é muito difícil de trabalhar e prestar algum auxílio mais... mais individualizado àquele aluno. É pegar ali...

P: Quando refere estes anos juntos, não compreendo.

R: Ah, então eu vou explicar, explico-lhe é que uma turma tem 1º e 2º ano dentro da mesma sala.

P: Ah, não é só especificamente só alunos no 1º do 1º ciclo?

R: Não, não, é dentro, dentro da minha turma eu tenho o 1º, alunos do 1º ano e alunos do 2º ano.

P: Ah, entendi.

R: E alunos com necessidades educativas especiais e alunos do 2º ano que estão em diferentes níveis e alguns do 1º ano que já se distanciam entre eles.

P: Mas essa turma é específica pra, pra...

R: Pra mim?

P: Isso.

R: Não.

P: Acontece também com os colegas?

R: Acontece, mas eu tenho tido nos últimos anos, nos últimos 6 anos eu tenho tido turmas assim, o que é desgastante para cumprir com os objetivos, cumprir com o currículo do 1º e do 2º.

P: E por que que acontece essa mistura do 1º e do 2º ano?

R: Porque... são, eu não estive na formação de turmas, há são maneiras de, que... que o agrupamento tem de arranjar soluções para organizar turmas, não consigo explicar até porque não percebo porque que há uma turma que tem 1º e 2º ano, eu tenho maioria do 1º e há uma turma que tem 1º e 2º ano, mas tem a maioria é do 2º, quando poderia ter formada duas turmas distintas, né, uma do 1º e outra do 2º, foram opções que tomaram das quais eu não posso dizer por quê, porque não estive na formação de turmas, se bem pra o ano eu quero estar.

P: Mas foi uma decisão do agrupamento?

R: Uma decisão do agrupamento.

P: Entendi.

R: O que é difícil, o que é difícil, porque só quem está dentro da realidade é que sabe que realmente é muito difícil de, de um desenvolvimento curricular normal, não é?, com... daquilo que se devia ter com um ano só. **P: Fica mais difícil ainda?**

R: Muito mais difícil.

Parte II- Questões referentes à formação:

P: Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?

R: Eu acho que a minha formação inicial em EF foi bastante completa, foi um período em que eu realmente vi a certificação daquilo que eu queria ser o resto da minha vida, não é? (RISOS), e que nesse momento não estou a fazer, não é?, mas quando fiz o estágio no 1º ciclo, porque estive, fui, porque o meu curso é formação de professores do ensino básico variante em EF, pronto, e eu a prática pedagógica também com formação inicial no âmbito do 1º ciclo, fiz a prática pedagógica também no 1º ciclo, mas quando a prática pedagógica do 1º ciclo passou eu pensei “uau que bom, agora é só EF, 2º ciclo”, há... “é isso que eu quero pra minha vida” e de um momento pro outro tive que, tive que fazer uma opção, decidir, porque sabia que se concorresse ao 1º ciclo entraria no quadro e se estivesse na EF possivelmente eu estaria contratada.

P: Aham. Qual foi a instituição da formação?

R: Universidade do Algarve, por acaso universidade. (12:30)

P: Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?

R: Sim, fiz meu mestrado em supervisão pedagógica e EF escolar, onde fiz um estudo sobre as representações de professores de EF, há dos professores, sobre a EF no 1º ciclo e o PRODEFDE, que era um programa de desporto e EF, pretendia generalizar a EF no 1º ciclo, com 3 aulas semanais, também não me lembro, (RISOS) eu já não me lembro muito bem, mas sei que foi esse o tema da tese.

P: De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?

R: Ah, muita, muita, é assim uma das questões que me fazem ainda continuar com motivação, realmente com motivação de dar esta aula no 1º ciclo, foi sem dúvida a minha formação inicial que tive, e a certificação que tive depois mais tarde na, com o mestrado, de perceber a importância que esta área tem no desenvolvimento dos alunos.

P: Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

R: Bom, hã... uma das finalidades e, no 1º ano, como sempre tive 1º ano pela primeira vez, eu penso, começou logo, e como eles todos são muito novinhos, é a socialização, foi logo a socialização. Hã... penso que essa é uma das grandes finalidades e hoje tá visto que eles, a maioria deles também têm pais mais ativos e que isso será muito importante na educação parental e pra proporcionar também aos alunos estilos de vida ativos e se eles tiverem no 1º ciclo, que é marcante, o facto da professora dar, a professora da turma dar a EF eles não se esquecem disso, eu acho que pode ser uma marco muito importante para daqui a 10, 20 anos eles venham a lembrar: “olha a minha professora na altura já nos dava aula de EF no 1º ciclo”, que eu não tive, não tenho essa memória, por exemplo, com muita pena minha (RISO). Hã... 2º aspeto penso que é muito importante também hã... é como facilitador de aprendizagens, como hã... mobilizador de toda a aprendizagem que é feita durante a semana, durante a semana, depois há de haver uma articulação, muitas vezes, muitas vezes não to a dizer que são todas as vezes, mas na maioria das vezes há uma articulação através de alguns jogos daquilo que aprendemos na sala de aula, portanto mobilizador de aprendizagens também. Depois considero também que a EF no 1º ciclo é muito importante para os alunos adquirirem estilos de vida ativos desde muito pequenos, penso que há também outras, outras finalidades também que darei importância, mas que nesse momento também não está, ou também estarei a repetir que estas... mas estas são sem dúvidas, hã... potencializadoras das, potencializadoras de uma visão hã, que a EF, que a atividade física têm na nossa vida, como pessoas, como... porque torna melhores as pessoas, a atividade física sem dúvida, porque... o convívio com os outros também, o saber estar, o criar empatia nas dificuldades, eu vejo isso nos meus alunos, porque aqueles que estão menos bons na matemática, muitas vezes na atividade física gostam de colaborar e então ajudam os outros que são bons também, isso é importante essa parte.

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

P: Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos? Quanto tempo, em média, de duração da aula? Como é que ocorre?

R: Eu tinha essa questão aos meus (RISO), às pessoas a que entrevistei quando fiz minha tese de mestrado, porque eu defendia realmente que a EF no 1º ciclo, e como eu estava no 2º ciclo, nós tínhamos aqueles, aquelas 3 horas semanais na altura ainda, depois passaram a ser um bloco de 90 e outro de 45 (MINUTOS) e eu defendia realmente que a EF, não pra não dizer que tinha que ser todos os dias de manhã cedo, eu defendia que ser pelo menos 3 dias por semana, né, o que realmente na nossa situação, com a carga horária curricular hã, não é possível, e não é possível porque com as 3 horas que nós temos pra dar as expressões, eu apenas dou, e posso dizê-lo, eu apenas dou 45 minutos por semana de atividade física e desportiva aos meus alunos, na EEFM.

P: Todas as semanas?

R: Todas as semanas, sexta-feira.

P: Toda sexta-feira, 45 minutos?

R: Todas as sextas-feiras.

P: Como costuma planificar as aulas de EF?

R: Eu costumo planificar as aulas, hã... com, tenho um planinho, que utilizo já há muitos anos, em que tem, costumo lá por objetivos, que vou ao programa buscar qual os objetivos que eu escolho pra aquela aula e os objetivos, depende da finalidade que... hã... da, do bloco que estamos a trabalhar, escolho alguns jogos para a parte inicial, 5 a 10 minutos, para a parte fundamental então vou buscar os objetivos do programa e trabalho a aulinha, 20 a 30 minutos, e 5 a 10 minutos de retorno à calma também com alguns jogos, sempre jogos, e nessa parte normalmente, ora parte inicial jogos e na parte final é quando eu faço, que tem mais articulação aos conteúdos trabalhados ao longo da semana, quer no estudo do meio, ou na matemática, é assim...

P: Essa interação que, essa integração na verdade que o professor do 1º ciclo consegue fazer com as aprendizagens, com os conteúdos das outras áreas na EF é uma coisa muito

interessante né, que o professor especialista, que substitui ou até que apoia não tem essa possibilidade tão rica como o professor do 1º ciclo?

R: Aham, sim, é bom, e eles gostam, no fundo sentem, porque os meus alunos desde o início essa parte da socialização, que lhe falei logo no início, é muito importante, porque eles têm que ver a aula como uma aula com naturalidade e não ver a aula como um recreio, que é isso que eu lhes faço ver, e nisso também as AECs vieram a facilitar um bocadinho, hã... o trabalho dos professores até no 2º ciclo, até porque nem todos, nem todas as crianças, apesar de ter uma área do currículo, eu tive um dia, (RISOS) agora fugindo um bocadinho da questão, eu tive um dia no ano passado uma mãe, de uma turma que não era minha, uma encarregada de educação, e normalmente eu costumo chegar aqui (MOSTROU COM GESTOS) mas nesse dia vim aqui por cima, foi até... nas duas últimas semanas de aula, foi numa das últimas semanas de aula, na penúltima ou na antepenúltima, e à sexta-feira normalmente venho equipada, venho de facto de treino (RISOS) e eu tive uma mãe que era, uma encarregada de educação de uma aluna, que tinha aulas ao lado de minha sala e nesse dia viu-me e costumava a dizer-me bom dia, boa tarde e eu tinha confiança com a senhora e a senhora viu-me e disse-me assim: “olha, desculpe”, eu vi a encarregada a passar e achei que ia dizer-me alguma coisa, “olha desculpe”, falar-me, fazer alguma questão! E a observação dela foi: “olha, desculpe, não está confundida, aqui não é o ginásio, aqui é uma escola, vai de fato de treino!” e não me deu a oportunidade de lhe dar resposta e avançou com o carro! Eu fiquei muito incomodada nesse dia (RISOS), muito incomodada, oh, sei lá, pensei, pensei tenho que falar com a senhora, nem que um dia ela venha aqui à escola eu vou ter que enfrentar e dizê-la, explicar se ela conhece o currículo do 1º ciclo, pois já tem o filho aqui no 4º ano, há pelo menos há 4 anos ela deve ter o conhecimento que a EEFM faz parte do currículo e é o professor da turma, o professor titular que dá, não é?. Então num dia na festa escolar, nunca mais vi a senhora e nesse dia de festa vi a senhora, ela cumprimentou-me e ah é agora, e tive a oportunidade de explicar que realmente eu vinha de fato de treino naquele dia, vinha equipada porque ia ministrar uma aula de EEFM aos meus alunos, tal como faço todas as semanas e que a senhora não tinha conhecimento e ela pediu-me imensas desculpas e disse: “mas é a professora que dá? A professora do 1º ciclo que tem que a dar?” E eu sim, eu que sou a professora, eu sou a responsável pela essa área no meu currículo, pronto (RISOS) foi uma história.

P: Que bom que conseguiu informar ela.

R: Sim, consegui informar ela, e conversar... o ruim da questão, o ruim da questão, é que a senhora chega ao final do 4º ano do filho e nem sabe que tem esta área no currículo, que pelo visto desconhecia, não é?

P: É, infelizmente.

P: Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.

R: Bom, hã as escolas, acho eu, aqui no agrupamento vou falar daqui, desta realidade, sim, apesar de eu ter conhecimento de todas as outras escolas, um bocadinho, por eu fazer a articulação com as AECs e isso me perguntaram na reunião de articulação aos professores de EF, se há falta de material, hã... e vou dizer-lhe, aqui no agrupamento neste momento não há carências materiais para a execução das aulas de EF. Espaços, os espaços também são ótimos, nós temos lá um espaço do recreio para o 1º ciclo e temos a salinha de alunos que no inverno e onde eu dou aula da EEFM, contudo, este ano ainda não fui lá abaixo no pavilhão, mas o pavilhão também estará disponível para lá irmos, se quisermos trabalhar desde que não esteja haver aula curricular, principalmente do 3º ciclo, nós podemos, e também do desporto escolar, também podemos usar, por isso a nível de condições físicas e de materiais e espaços existe.

P: Quais são os principais fatores que condicionam a maior ou menor regularidade da prática da EF?

R: Bom, na minha turma, uma das consequências digamos da prática, da falta daquela hora, e aconteceu por aí uma ou duas vezes também, no 1º período, aconteceu há pouco tempo uma outra, uma outra hora... hã... quando os alunos têm realmente um comportamento menos bom dentro da turma e isso vai atrasar as atividades e eles na sexta-feira já sabem que é o

dia da atividade física e desportiva, portanto sempre, venho sempre devidamente equipada, e isso eles já: “ahh, hoje de calças de gangas, então hoje não era pra vir de calças de fato de treino?, ou então o sapatinho ou a camisola, ahhh, deviam vir equipados!!”, eles já sabem e vem equipado e tem que constantemente chamar a atenção e por vezes, e já por ser o 1º ano, o professor até tolerar, mas não podem, para fazermos EF devemos estar devidamente equipados...(MEXI NO GRAVADOR E A PROFESSORA PAROU DE FALAR)

P: Pode continuar, só vou arrumar aqui.

R: Hã... agora passou-me o que eu ia dizer... Ah! Mas quando eles, e eles sabem e ficam muito feliz que hoje é sexta-feira e vai, e vai haver aula de EEFM, muitas vezes temos que resolver conflitos que existem, que vem do intervalo e perde-se tempo, há com um problema aqui e acolá, e isso vai atrasar as atividades e também não vou negar que às vezes a aula de 45 minutos quando descemos lá pra baixo falta meia hora, portanto vai ser a meia hora e eu digo-lhes “olha o que tínhamos pra fazer, hoje trazia mais jogos pra fazer, em vez de 2 jogos, vamos fazer um jogo de aquecimento, em vez de dois jogos no retorno à calma vamos fazer um, e eles percebem perfeitamente, porque quando acaba aula eles fazem: ahhhh, e eu: “é ahhh, temos de nos despachar, não pode haver problemas no intervalo, não pode haver tempo perdido dentro da sala de aula, com discussõezinhas que não valem nada, portanto temos que trabalhar para depois podermos usufruir da parte da EEFM, quando vocês também não terminam a parte da matemática, muitas vezes, que é aquela, que não fazem, o que que acontece? Temos que continuar outro dia, não é?, portanto, temos que nos despachar pra podermos fazer a aulinha”, e assim é alguns constrangimentos, que quer dizer, atitudes disciplinares que os alunos ainda têm e que ainda não conseguem, e nestes primeiros anos iniciais ainda não tem sido, completamente, tem sido muito difícil mesmo de disciplinar alguns alunos, são muito imaturos, muito imaturos mesmo.

P: Vêm muito novinhos pra escola?

R: Sim, e alguns precisam mesmo, se entrar um aninho mais tarde fazia toda a diferença.

P: De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: Hã... tal como disse há pouco, pra mim a EF tem hã, aspetos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança, nomeadamente, como facilitador de outras aprendizagens, hã... os alunos quando estão hã, numa sala de aula, mesmo na matemática, este concretizarem a tarefa com objetos é mais fácil do que se a professora tiver só a explicar, a explicar, na EF a mesma coisa, a nível de desenvolvimento lateral faz, pra mim, tem vários aspetos, agora tem um aluno que tá agora no 2º ano que escreve hora com a direita, hora com a esquerda, são questões que podem ser trabalhadas na EF e são, do aspeto da lateralidade, é nestes períodos críticos, nesta fase em que os alunos de seis, sete anos têm essa prosperidade motora que tem que ser aproveitada e aproveitada também para poder melhorar outras áreas de aprendizagem.

P: Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais são as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

R: Bom, hã... Valorizo imenso a participação, a participação do aluno, o empenho, a maneira como ele se entrega nas atividades, como ele está, hã... valorizo imenso a cooperação que ele tem com o outro durante as atividades, assim como o saber, o saber estar, no fundo não é?, acho importante também na EF no 1º ciclo os alunos poderem mostrar o que são capazes e a evolução que tiveram desde da, desde a primeira aulinha e as conquistas que vão fazendo até o final do 1º período, até o final do 2º e 3º período, portanto, hã... penso que essa é a participação, a cooperação pra mim são as dimensões que, a que dou maior importância também, o facto do aluno participar com afinco nas atividades.

P: E essa avaliação ela é feita junto com as outras áreas das expressões?

R: Ah, depois é assim, sim, depois temos uma fichinha no final do período, do 3º período em que avaliamos estas dimensões e, se bem que tem as expressões, mas expressões plásticas e as expressões dramáticas estão, estão mais juntas, a EEFM está à parte, mas contemplada sempre nas expressões.

P: Dentro dessa área?

R: Dentro da área das expressões.

P: Aham.

P: Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1º CEB?

R: Boa pergunta! (RISOS) Pra mim um bom aluno é aquele aluno que está, que mostra disponibilidade, disponibilidade na aula, desde o início, que vem e que faz, que coopera com os colegas, com a professora, quer logo nos jogos, quer depois na colocação de materiais, o saber estar e o que tenta em cada aula aperfeiçoar em cada habilidade trabalhada, e que demonstra aquele gosto e vontade de fazer, não é o aluno mais perfeito, não é aquele que sabe fazer tudo e até nem se comporta muitas vezes muito bem, que até ri do outro, não! É aquele aluno que sabe que tem aquela dificuldade ali, sabe que tem dificuldade de saltar a cordas, mas quando é pra saltar a corda ele está lá a saltar e a tentar melhorar esta habilidade, hã... e ajudar os outros colegas também quando, porque isso acontece muito, vê-se muito o facto do aluno que ri quando o outro não sabe fazer, mas vê-se muito o contrário também o aluno que sabe fazer e que ajuda o outro que está em dificuldades e isso eu valorizo imenso, porque acho que tem que começar por aí, é por aí que começa depois tudo o resto, porque a EF ajuda muito na vida e eles têm que perceber isto desde muito novinhos, por isso que é uma área tão importante para a socialização também dos alunos, mas para percebermos que todos nós temos dificuldades, mas se trabalharmos um bocadinho conseguimos eliminar algumas destas dificuldades e aperfeiçoarmos, como, quer como praticantes, quer como pessoas, também.

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

P: Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.

R: Hã, a nível de que, dos blocos? São, pronto, eu sei que o programa tem as suas finalidades, não é?, tem objetivos específicos para cada bloco que são 8 os blocos, não é?, até é... deixe me ver (RISOS), perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, a ginástica, os jogos, as atividades rítmicas e expressivas, hã.. o percurso da natureza e a natação, que é um bloco que não, que não abordamos.

P: Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB?

R: Ah, muito bem, pronto, uma vez que tenho este ano o 1º e o 2º ano, hã.. está aquilo está, está mais complicada, porque trabalhamos muito nestes dois anos do, hã... perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios e os jogos, estes foram os três grandes blocos trabalhados até agora, digamos assim e vamos entrar agora, ah e também as atividades rítmicas e expressivas, também com algumas danças, algumas coreografiazinhas, hã...vou entrar também nas atividades de percursos na natureza e penso que já estão todos trabalhados, no 1º e 2º ano, porque os outros não tenho abordado, uma vez que é mais pra 3º e 4º ano, e há jogos muito simples, eu trabalho no 1º ano, que ano passado eu trabalhava com 3º e 4º ano.

P: E os que menos aborda? E dentro desses blocos do 1º e do 2º ano qual não é muito abordado? Ou tem uma...?

R: Eu tento uma, os jogos, normalmente utilizo os jogos muito na parte inicial da aula e para a parte final e depois hã... na parte fundamental da aula trabalho muito os deslocamentos e equilíbrios e a perícia e a manipulação, portanto as atividades rítmicas e expressivas muitas vezes também ficam... são trabalhadas no início da aula com alguma coreografia, por exemplo a lateralidade trabalhei muito com uma coreografia, hã... que penso que era da Xuxa, brasileira também, hã... mão direita na frente...

P: Aham.

R: Pronto, essa é direita, essa é esquerda, e o que é preciso trabalhar de vez em quando estes conteúdos porque eles ainda confundem muito a mão direita, a mão esquerda, pé esquerdo, pronto,

ainda trocam um bocadinho, são todas estas capacidades que temos que trabalhar também há... várias vezes, suponho eu que se o currículo estivesse mesmo bem feito eram três vezes por semana, no mínimo.

P: Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?

R: Pronto, há o meu principal objetivo realmente também é garantir o maior tempo útil da atividade com os alunos, perder menos tempo possível, há... normalmente antes da aula eu já sei o que vou trabalhar, peço às auxiliares, aí pergunta é mais fácil do que eu buscar o material, quando estava lá numa salinha perto da minha sala, agora não, dou um papelinho e explico-lhe qual é o material, não é, e sai de vez em quando peço uma cabeça de plinto e sai uma, um trampolim (RISOS), e digo-lhe não é isto, portanto, e tendo cuidado até de desenhar no quadro pra elas verem o que é, é mais fácil indo lá ali às tantas no intervalo pra ver o que é preciso, mas dou um papelinho com o material que é necessário e ponham-me lá, e sabem e depois faço a distribuição e a gestão do material pelo espaço que eu quero. Há, inicio minha aula com os alunos postos em meio círculo, sentadinhos, explico-lhes quais são os objetivos da aula, há... e depois começo pela parte inicial da aula, explico-lhe quais são os jogos e fazemos, jogamos, e depois é necessário juntar o material pra fazer tipo um circuito, estações ou estafetas e os alunos aí, os mais velhos são muito prestáveis eu digo-lhe. “olha, vai buscar as cones” e ele vai buscar as cones e já todos querem buscar as cones, todos querem buscar os colchões, portanto, é fácil montar aquilo ali com os alunos, o sistema da aula, depois na arrumação eles ajudam também, explico novamente e exemplifico também muitas vezes, outras vezes ponho alguns alunos também pra identificar se é circuito, se é estações, explico-lhes depois divido por grupos, portanto, já tento fazer com que a aula renda o maior tempo útil, há... aproveitar o máximo da aula pra que eles estejam em atividades, eu normalmente quer, por eles, aulas por há... quer por circuito, quer por estação, rende muito mais, porque os alunos estão todos em atividade, portanto isso que eu pretendo quando eles estão realmente bem dispostos e calminhos, porque eles depois trabalham e percebem e quando não percebem que um apito é pra começar e o segundo apito... dois apitos é pra pararem, a professora dá três apitos e e “olha, vamos lá sentar, vamos acalmar, como que é, vamos lá ver como as coisas as devem”, depois as rotinas tem que ser muito bem trabalhadas, porque é pra quando eles chegam no 2º ciclo e no 3º ciclo já, já saberem como que é funciona verdadeiramente uma aula de EF, e não vou tão longe, no 2º ano, no 3º ano eles já sabem mais, e não confundem tanto o que é o intervalo, porque o espaço é o mesmo.

P: Aham.

R: O espaço do intervalo e onde estão as aulas dos alunos e o recreio é o mesmo, depois vão estar na EF, e o que eu não quero é que eles confundam este espaço com o espaço, o espaço da aula com o espaço do recreio, e isto já não acontece, já sinto que, há... os meus alunos, pelo menos, são alunos que estão habituados a fazer esta aula e que veem aquele espaço não como uma brincadeira, mas como algo sério.

P: O apito é usado assim sempre na aula?

R: Há... não, não, normalmente é palma, voz, mas quando estão, realmente em estafetas, em estafetas não, em estações, percebe, trabalhar com estações é mais fácil pra eles ouvirem, porque o entusiasmo é tanto, que às vezes o contentamento gera alguns gritos, que é de tanta, de maneira de ter atenção em tanto barulho, mas o que é um facto é que a alegria às vezes ela é explosiva, ao fazer o salto, não é?, o ... conseguir saltar a corda coisa que já não conseguia fazer, conseguir rodar, fazer rodar o arco em algumas partes do corpo que já não conseguia e agora consegue, portanto tudo isso ajuda-lhes a, eu sei, porque enquanto aluna eu também era assim, pra mim eu vibrava nas aulas de EF, pronto, mas, há... acho que... continuo achar que é muito importante eles poderem viver esta aula e fico muito triste quando não tenho aqueles 45 minutos pra dar a aula e eles também ficam e que no final da aula, naquele momento de retornar à calma, me questionam porque que não viemos mais cedo pra baixo, eu digo-lhe pois não nos despachamos, pois então vamos ter que nos despachar mais, que depois quando nos atrasamos no português e na matemática as coisas ficam por fazer, talvez outro dia fazemos este jogo, hoje já não dá pra fazer o jogo.

P: No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas? E se encontra alguma dificuldade?

R: Sim, há... A maior dificuldade, realmente, eu já, este ano já não sinto isso, mas já senti muitas vezes quando tem 2º ano níveis completamente díspares de escolaridade dentro da mesma turma, não é fácil, quando tem alunos do 2º ano e 4º ano, que já estão, que querem fazer outros tipos de jogos e temos 3 alunos do 2º ano que tão ali, que e é muito difícil já para os mais, os mais grandinhos, muitas vezes participarem com os mais pequeninos, portanto essa é uma das dificuldades é quando existem diferentes níveis etários na mesma turma. Que eu até agora superei bem e sempre fui lidando com os alunos para a integração com alunos mais novos na turma e de joguinhos que, que depois vão jogar o jogo do mata, um exemplo, jogar o jogo do mata, “ninguém passa a bola” (RISOS), é difícil não é?, muitas vezes, pronto, e mas não tem, não tem problema, é um constrangimento realmente, tal como há constrangimento no português, tentar explicar como que constrói um texto e no nível inicial ainda no 1º ano, estar a explicar como que chega à frase.

P: Aham.

R: Então, pronto, é difícil dentro da mesma sala, há... tudo isso, mas depois é com o trabalho, com a mudança de práticas também, muitas vezes, quando digo “ai, hoje não correu tão bem, pra próxima aula tem que, tenho que mudar a estratégia que utilizei hoje na aula”, e a diversificação de atividades também.

P: Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

R: Competências pedagógicas dos professores?

P: É.

R: Bom, em primeiro lugar conhecer os seus alunos, conhecer os seus alunos, porque é, tenho sempre cuidado de perguntar aos encarregados de educação, há... logo no início do ano, se tem alguma de saúde, e devemos estar sempre atento, há.. ainda por acaso tive uma mãe que veio me dizer que tenho uma criança com suspeitas de um ligeiro sopro no coração, portanto convém estar atento, depois fez exames e no final já não era, mas convém estar atento à situação, depois, há... depois eu acho também que devemos estar atento a ter a sensibilidade dos diferentes alunos que temos, quer alunos com necessidades educativas especiais, quer alguns que não estão dispostos pra atividade, outro, eu por exemplo tenho uma aluno autista na minha sala de aula, que não, que tá na unidade de autismo, e que não vai, que não está a tempo inteiro na sala de aula, mas vai por momentos na sala de aula para a socialização, e esse aluno chegou-se à conclusão que seria benéfico ele ir a esta aula, a um bocadinho desta aula, a participar um bocadinho da aula, ainda que ele corra o risco de estragar a aula toda, estragar a aula toda entre aspas, há... ainda na semana passada estávamos a fazer deslocamentos e equilíbrios, na parte fundamental da aula quando ele entrou e ele quis fazer tudo o que os colegas faziam, e então a aula tava montada por um circuito e ele correu o circuito todo, mas sem ordem, e pronto, e ainda que a professora de educação especial andava atrás dele, mas é, e o que é que eu vou fazer, vou impedir que este aluno vá, vá à aula, ou vou, a mim também me interessa a pressionar a este aluno um bocadinho e que os outros saibam conviver com aquela diferença, pra mim isso é o mais importante, ainda qua haja ali uns 10 minutos de um grande distúrbio, mas ele vai fazendo, sempre feliz, dá ao seus gritos e pulos de felicidade que a atividade está a gerar e depois, há... vê-se o que que se pode fazer pra próxima aula, ainda eu tenho que ver pra semana pra falar com a professora de educação especial dele, e “olha às tantas é acompanhar um bocadinho, mas depois deixar ele girar um bocadinho, mas depois voltar, que é também pra aula não ser tão turbulenta, no sentido de que os outros também não se percam na atividade.

P: Aham.

R: Há.. e agora?

P: As competências.

R: Ah, as competências, portanto que os professores tenham conhecimento dos alunos com quem trabalha, há, saber o programa, saber o que está a trabalhar, o que quer trabalhar, quais os objetivos

que quer trabalhar, já dizia um professor meu, de EF que dizia-nos, não esqueço nunca a diferença entre vocês que trabalham todos os dias num pavilhão e a pessoa que está lá a auxiliar, que está lá a vê-los a dar aula acha também que ele não conseguia dar aula? Conseguia! Pois também conseguia dar a aula, mas a diferença entre ele e vocês, e que vocês sabem qual é o objetivo que querem desenvolver nos vossos alunos, portanto, eu acho que para trabalharmos a área temos que saber realmente que objetivos queremos trabalhar, que queremos desenvolver, qual é a finalidade que eu pretendo com aquele exercício.

P: E essa diferença, como você tem essa experiência com a EF no 2º ciclo, do 2º e do 1º qual a diferença essencial, da competência do professor pro 1º ciclo?

R: Ah, é que no 1º ciclo as competências, o currículo, hã... do 1º ciclo parte-se do princípio que os alunos não tiveram nenhuma experiência atrás, não é?, portanto a professora vai ensinar (RISO) o alfabeto motor, como é, tal como no 1º ciclo a professora ensina o alfabeto, o a b c d, ..., o professor do 1º ciclo ensina, hã... vai alfabetizar as crianças, tem que estar, tem que ter uma maior disponibilidade também, hã... emocional, muita paciência pra esses níveis também, é muita paciência, que muitos já tava a explicar e eles já querem levantar pra fazer, portanto, explicar que eles tem que ouvir com atenção, as instruções tem que ser muito, enquanto no 2º ciclo podemos das instruções muito mais demoradas e mais prolongadas, são breves e muito claras, muito curtas e concisas daquilo que queremos, hã... do que pretendemos, do que pretendemos dizer e do que pretendemos que eles façam. Essencialmente o conhecimento também o conhecimento do programa da EF pra poder aplicar e depois ter também noção do que esta área representa no sentindo, pronto, de todas as finalidades que se pretendem também neste nível etário.

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

P: Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre?

R: Bem, as planificações da aula de EF, colaboração em termos de EEFM mesmo só?

P: Só.

R: Pronto, hã... a planificação da EEFM, tal como eu disse no início do ano começamos com uma planificação anual, escolhemos os blocos a serem trabalhados em cada ano, (desculpa, estou a ficar rouca é de estar a falar) hã... depois fazemos a planificação também por grupo a planificação mensal, vamos a volta, to a falar também especificamente na área de EEFM, tiramos qual é o bloco, os blocos a serem trabalhados nas, dentro do mês, e depois da planificação mensal é que vamos tirar o trabalho para a planificação semanal, fazemos também em grupo, portanto, articulamos bastante, depois cada professor, cada professora gere sua aula como, como bem entende, não é? (RISO), e planifica dum modo que, e planifica, eu, eu por exemplo eu faço essa planificação pra mim, eu faço essas atividades com a minha turma, não sei se os outros fazem, eu faço, e sei que há uma articulação este ano também com professores de EF que vão lá a umas turmas dar aula, pronto.

P: Esse grupo são as outras professoras dos outros anos? Ou tem outras turmas também de 1º?

R: Tem turmas de 1º, to a falar de nível de grupo de 1º ano, pronto.

P: Sim.

R: As professoras também nas suas aulas, suas aulas de EEFM, mas como a planificam, como a fazem, isso não tenho conhecimento total, nós planificamos o português, a matemática, depois cada um como fazem sua aula, como dispõem, como explica, que exercícios faz, depois tem a ver também com cada professor, como que cada, se bem que tentamos unificar ao máximo, mas tudo depende da turma, da heterogeneidade da turma.

P: Há algum professor que o auxilia na lecionação das aulas de EF? Quem?

R: Eu por acaso não tive, não tive, também me sinto à vontade e sinto com competências para fazer e para dar esta aula na minha turma, mas sei que aqui no agrupamento que há professores que estão a coadjuvar professores do 1º ciclo, nomeadamente o professor “Bruno”, e o professor, esqueci-me do nome do outro professor.

P: Professor “Eduardo”?

R: Professor “Eduardo”, penso que sim, penso que não há mais ninguém, penso que não, pronto. Tal como disse também, já no ano passado por exemplo tive coadjuvação na aula de expressões de música, na Expressão e Educação Musical, pronto, e foi uma área que realmente que eu vi que tava a ser dada por uma pessoa que tinha há competência naquela área, mais do que eu, sabia mais do que eu também na música, não é?, porque tava mais à vontade pra dar aquela área do que eu, embora seja uma área que eu goste muito e que aprendi bastante quando na coadjuvação, quando a professora que dava apoio à coadjuvação lá em relação às aulas, penso que tem aspetos interessantes e que deve continuar, e não tenho, embora eu sinta que, sinta e sei que a responsabilidade é do professor de, titular dar aulas EEFM, tal como aquela mãe tinha desconhecimento não é?, hã... não vejo como impedimento de melhoria ou de qualidade da aula nesta área, que ela seja dada por um professor da área da EF, se as pessoas continuarem com resistência à esta área, e dizem que não são capazes e que não tem recursos suficientes, que não tem competências, é.

P: Essa é inclusive uma questão que está prevista para fazer depois, mas vou fazer nesse neste momento, que é: qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF.

R: Pronto, tal como eu disse, no meu caso, eu sinto que não preciso e me sinto completamente à vontade para trabalhar esta área na minha turma, na minha turma, e hã... gostaria imenso de poder dar mais horas, mas o currículo tal como está não é possível, não é possível porque se não corremos os pais correm à perna e tal, o português só tem 5 horas por semana e vou dar 3 horas de EF aos meus meninos, mas e não sei o que, pronto, mas não vejo hã... qualquer impedimento tal como já referi que seja dado por um professor de EF, é preferível que seja dado por um professor de EF do que ficar a lacuna do não ser dado, portanto, essa é a minha opinião, sendo que realmente é uma área importante, é uma área que não deve ser desvalorizada, que, que há alguns anos tem sido, penso que agora a sociedade tá a ter outra, outra visão sobre a importância da atividade física, das atividades físicas, porque quando os pais não têm essa visão, dessa importância, não é?, eu por exemplo sempre gostei muito de todas atividades físicas e jogos e não foi porque meus pais me tivessem educado que era muito importante, eu acho que foi um gosto natural, se bem que meu pai quando era novo só jogava futebol também, e a minha mãe, minha mãe sempre gostou de EF, mas não nunca teve, na altura dela diz que era sempre um desgosto ía lá à pauta e não havia lá professor de EF, não tinha, pronto, mas não foi uma coisa incutida, não foi “olha tu vai ser professora de EF, olha tu vai praticar”, não, era natural em mim, era inato, acho que tinha capacidades pra ter sido uma boa desportista, tivesse vivido, por exemplo os tempos de hoje, mas na altura o desporto na minha época não tão bem... tão bem visto, tão bem, não estava tão bem divulgado, não é?, naquela altura os pais ainda viam como muito importante a escola, era fundamental a escola, isso desporto era só pá... portanto hã... como tiveram que a EF no 1º ciclo deve ser dada nem que seja pelo um professor de EF num projeto de coadjuvação.

P: Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB? Entre todos os professores, entre os que desenvolvem e até aqueles que não desenvolvem?

R: Não, neste momento não, a única coisa que conversamos sobre área, e realmente e refletimos e houve um pedido das minhas colegas já, até nível de ano, foi para que eu desse uma formação, da, sobre a EF no 1º ciclo, hã... e confesso que me inscrevi para obter a certificação para formadora no início do ano, só que ela não chegou este ano, e pra grande ilusão deles não vai ser este ano que vai ser dada a formação, mas este momento de reflexão pode se dizer que, hã... surgiu hã... só nesse aspeto, dizer que sentem necessidade de ter formação até porque gostariam de trabalharem a área com, com seus alunos.

P: Interessante.

R: E é com pena minha não ter ido avante neste ano, porque era um ano que me senti realmente que estava mais disponível, apesar de tudo, apesar de ter dois anos, estava disponível, mas estava um bocadinho mais disponível pra poder fazer.

P: E essa autorização é do ministério?

R: Do centro de formação regional, que não veio..., ainda não veio (RISOS).

P: Qual a sua opinião sobre o apoio de um professor especialista na leção da EF no 1º CEB, acho que já respondeu.

R: Sim, já respondi, acho que, eu por exemplo hã, enquanto professora, posso voltar?

P: Sim, sim.

R: Enquanto professora de EF, no lugar em que estive a dar EF, já tive passado por experiência de EF no 1º ciclo, muito antes de fazer minha tese de mestrado, daí também a minha motivação pra minha tese, pensava o que que os professores pensarão, será que as representações que eles têm da EF também influencia a opinião que eles tem depois na aula, porque que eles não fazem a aula de EF, eu estive numa escola, lá, em Eixo no 2º ciclo, Eixo é perto dali de Aveiro, e ía, e tinha 5 horas do meu horário, pra me completarem horário, deram-me 5 horas de EF no 1º ciclo, hã... que eu ía à Azurva, que é muito perto de Aveiro, e tinha lá, eu ía à segunda, terça, quarta, quinta e à sexta, tinha 5 aulinhas, tinha 5 turminhas, e aquela horinha era muito gratificante também, foi aí que eu comecei também a ver que nestes anos iniciais é muito importante a EF e a perceber, e a perceber, pois eu fazia os transfer, a perceber que muitas vezes mesmo os alunos que não tivessem esta oportunidade, como que eles nos chegavam ao 2º ciclo, portanto é como se houvesse um degrau que eles tivessem que subir, não é?, imaginemos numa escada, se eles não fizeram aquele primeiro degrau, eles tinham que subir ao segundo com maior dificuldade e nós conseguíamos ver isso, hã... e foi muito interessante levar esse feedback também pra escola e dizer é bom que continue com este projeto de, não só pra completar horários, mas pra dar oportunidade aos professores de poderem, estar a dizer isto também por causa dos professores, que não o tempo que eu to a dar aula que também tinham aquela coisa de, “ah, (...) estou a precisar, já estou farto daquilo”... não, “oh professor e esta aula aí?”, se é coadjuvação é uma busca também de competências com o outro profissional, não é?, eu to ali a coadjuvar, to ali a ajudar, que é a professora, se a professora no outro dia, que seja só um tempinho, assim na terça-feira ou um bocadinho durante a semana, poder repetir alguns exercícios que foram feitas hoje na aula, pronto, já não me lembro mais se os professores faziam ou não, mas pelo menos tive esse feedback, mas já foi uma experiência bastante gratificante, gostaria imenso de poder estar por exemplo no 1º ciclo só a trabalhar a EF, isso adoraria.

P: Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?

R: Importância do trabalho colaborativo como? No planeamento, na planificação, ou depois nas AECs?

P: Não, nesse sentido mesmo que foi feito esse trabalho nessa escola, quando auxiliava os professores do 1º ciclo?

R: Mas está a falar dessa experiência ou posso falar da experiência aqui?

P: Pode ser geral, já percebeu antes, agora percebe aqui, e como acontece aqui acho que com a turma do 3º ano com o professor “Bruno”, qual a sua opinião desse tipo de colaboração?

R: Acho que é muito importante, pelo menos as pessoas gostaram muito e eu cheguei a fazer um dossierzinho, acho que até há pouco tempo devo ter mandado pra o papelão (RISOS), mas cheguei a fazer um dossiê com o nome das turmas, quando tava nessa turma, e tive outra, em Albergaria também, tive outra experiência também, que já ía me esquecer, em Albergaria foi primeiro, só que eram menos horas, hã... mas cheguei a fazer um dossierzinho para ter, para dar aos professores, para ter lá na turminha, onde punha o programa da EEFM, punha a turma, pra ter conhecimento da turma, porque era muito difícil também conhecer os alunos também porque ía só uma vez, portanto, tinha o nome da turma, dos meninos, hã... e aí, foi aí que eu me apercebi também que já haviam turmas com vários níveis de ensino, 1º e 4º ano, que é difícil de gerir, a tal dificuldade, o tal constrangimento na gestão da aula, mas que não é impossível de gerir, hã..., mas os professores ficavam com o dossierzinho e deixava o plano de aula, o tal plano de aula pra que se o professor quisesse, ou se a professora quisesse fazer durante a semana alguns exercícios estavam à vontade pra fazer, portanto, eu acho que é enriquecedor, é como eu lhe disse, eu aprendi ano passado muito

com a colega de música que ía à minha sala de aula dar a Expressão e Educação Musical, do mesmo modo que eu acho que se eu não tivesse competências para dar esta área na minha sala de aula, eu gostaria imenso que alguém pudesse vir me ajudar, até eu me sentir mais capaz, que eu não acho que seja impossível, acho que tem que ter um bocadinho de gosto, perder tempo, perder tempo pra ver o programa, escolher em função dos objetivos que queremos trabalhar alguns exercícios pra poder trabalhar, porque os alunos depois, é assim, hã... a satisfação que lhe proporcionamos também a eles é tão grande, que não é preciso grandes aulas, é preciso sabermos qual objetivos gostamos, onde queremos chegar, mas o jogo é uma atividade que eles adoram, portanto só isso os deixa com uma predisposição logo no início da aula pra depois pro resto da aula, e depois no final da aula eles já sabem que tem qualquer jogo também pra terminar a aula, portanto, e... acho que os professores ficaram satisfeitos e gostaram da experiência, hã... penso que isso vem a corroborar aquilo que já disse, que é antes ser dado pelo um professor de EF do que estar lá no currículo, muitas vezes ser avaliada, mas não ser dada.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

P: Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?

R: Hã... eu acho que é uma área valorizada, se bem que, hã... penso que, hã... eu desde que comecei, desde que entrei no 1º ciclo, eu digo que a, a sexta-feira, normalmente eu escolho a sexta-feira pra deixar também os alunos mais aquela tarde, aquele fim de tarde um bocadinho mais, mais desperto, e como um convite, porque depois a aula também funciona e isto, eu aproveito a aula de EF também como fator motivacional, que é, “olhem, tão a ver, isto foi tão bom hoje podemos fazer isto, a escola pode ser tão agradável, temos esta disciplina que nos motiva, olha segunda-feira venham ainda mais”, é o que eu lhes digo sempre, “gostaram dos jogos, gostaram de trabalhar hoje? Então, olhem um bom final de semana e na próxima aula estamos outra vez pra trabalhar, segunda-feira venham bem dispostos, descansem ao final de semana, brinquem”, também este fator motivacional das aulas é muito importante porque nós, eu também gosto, até parece que o português e a matemática não é tão motivante, é motivante também, também temos que ativar os alunos, mas esta é uma área, pra mim, pra mim, eu considero uma área especial e por isso a trato também com carinho e também quero que meus alunos sintam esse carinho e esta especialidade, e eu sei que eles ficam tristes quando o tempo, quando já não são os 45 minutos, quando são os 30 minutos, percebe?, mas eles compreendem que a culpa não é da professora, a professora vem sempre equipada para trabalhar a aula, se nos atrasamos é porque há alguma coisa que não está a correr bem, e isso também é importante que eles percebam que sem trabalhar, tal como na matemática, tal como no português, ah já repeti isso, mas a ideia que eu tenho é que eles tem que saber que, há uma coisa que é fundamental que eu lhes digo sempre, essas aulas só são possíveis se houver disciplina, se soubermos estar, tal como aprendemos na matemática estar sentado na cadeira na sala de aula, portanto sempre ter um paralelismos com as outras áreas para não sentirem também que o português é mais importante, tudo é importante na vida, depende da valorização que se, que lhe dá, hã... ou a significância que damos a cada, a cada uma das coisas.

P: E as outras professores do 1º ciclo, como que é essa percepção da valorização da EF por parte delas?

R: A quanto isso só posso dizer que às tantas não, não hã...podem não ter, não dar a mesma valorização que eu dou, pronto, eu sei que realmente eu valorizo esta área, e faço questão de ser uma área que eu trabalho na minha turma, em todas as minhas turmas que tenho tido até agora, desde que estou no 1º ciclo, e portanto já não é, já não são caprichosas tão assim, e apesar e ser tão pouco dadas, e graças a Deus, tive muito medo, foi um receio que tive foi quando fosse pro 1º ciclo, o que poderia acontecer, será que me ía tornar uma professora que depois que chega ao 1º ciclo esquece daquela coisa a que deu tanta importância, a que defendeu, a que achava as tantas era três horas semanais e porque que não a cumpriam, portanto, eu sei que 3 horas semanais não dou, dou pelo menos 45 minutos e quero ver se não me esqueço nunca disso, que, da valorização que esta área pra mim tem no currículo efetivamente.

P: Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

R: Quanto a isso só posso dizer que é insuficiente, o número de horas de EF é insuficiente, se eu defendia há pouco tempo as 3 horas semanais não posso dizer agora que acho que 45 minutos chega perfeitamente, não! Defendia que realmente havia de ter 3 dias na semana, pelo menos, em que pudéssemos dar esta área aos alunos, hã... do mesmo modo hã também não sei como que cumpriríamos o currículo do português, da matemática e do estudo do meio, se efetivamente fossem reduzidas o número de horas nessas áreas.

P: Isso que eu ia perguntar.

R: Pronto, diminuiria, não sei, é impossível porque os currículos são extremamente extensos, portanto, não teria acho que, não seria exequível, melhoraria a parte da EF, conseguiríamos trabalhar muito mais, com mais qualidade até, não é?, mas depois nas outras áreas não se iriam conseguir, não seria exequível o desenvolvimento curricular nestas áreas.

P: To pensando aqui que existe um programa do currículo da EF no 1º ciclo que também não deixa de ser extenso pra pouca carga horária que ela tem que ser dada não é? E muitos ainda nem a realizam? R: Pois.

P: Mas o português e a matemática são...

R: São, são, sempre foram consideradas áreas nobres, como até acho que citei até na minha tese, agora não lembro quem é que, quem que falou isso, quero agora puxar à memória, não sei se era o Brás, que, que... pronto, hã... o que eu vejo que esta área realmente enquanto não, não for aceita como uma área também nobre para o desenvolvimento dos nossos alunos, hã, para o desenvolvimento a nível das diversas aprendizagens, continuaremos sempre aquém da ... na divisão das horas das expressões o que é insuficiente ao meu ver.

P: Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

R: Bom, eu acho que a visão, e acho que toda gente reconhece, reconhece a importância dessa área, no entanto podem não lhe dedicar o tempo, o ... que está estipulado, não sei, ou prefere que realmente seja alguém com formação para o fazer ou reconhece a falta de formação nessa área, porque isso aconteceu aqui, o pedido que me fizeram para eu dar a formação é porque reconhecem que tem carência de formação, hã... mas continua a ser uma área e acredito que alguns colegas ... que o ponham em prática mesmo sem ter professor de atividade física e desportiva, não é?, por exemplo também conheço, o professor “Daniel” que vai à B... para dar a EEFM a uma ou duas turmas, que vai, isso que dá, portanto reconheço que se realmente os professores tivessem alguém que os fosse dar aula, ótimo, não via qualquer constrangimento, mas que não deixam de dar importância à área, agora se a trabalham com regularidade isso eu não posso responder.

Parte VII - Considerações finais:

P: Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...)

R: Ah, posso dizer até que foi um bocadinho emocionante, agora que já estou um bocadinho mais à vontade, o brilho no meu olho veio (RISOS), porque realmente que foi aqui nessa escola, foi aqui nessa escola que me cresceu o gosto pela EF, logo no 1º ano de ciclo, digo, no 1º ano de ciclo, porque, agora é 5º ano, mas foi no 1º ano de ciclo, quando eu cheguei à escola, eu... a única lembrança, e tenho da minha escola primária e foi, eu tinha uma escola lá abaixo, há mesmo uma escola que eu estudava, ah..., a única lembrança e tenho a lembrança, mas não tenho mais nada, porque não houve mais nada se não eu lembraria-me, foi um dia que fizemos uma corrida e eu com 7 anos e tenho lá o meu nome, “com 7 anos correu 7 minutos, 6 minutos sem parar”, eu disse que grande bota fora (RISOS) tenho um diploma e eu guardo aquilo com carinho enorme, porque é a única lembrança de atividade física que eu tenho da escola primária, depois quando cheguei aqui a esta escola, naquele pavilhão que ainda existe ali, bom, aquilo pra mim foi o mundo, foi o mundo porque eu adorava correr, adorava saltar, adorava jogar tudo e tinha com às calmas, capacidades

muito inatas que eu não sei de onde vem este jeito, ainda hoje, pra tanto jogo, e quando comecei a ter o atletismo, a ter o futebol, o basquetebol, o andebol, todas as modalidades desportivas, eu adorei, eu tava, eu vibrava naquelas aulas porque eu gostava mesmo muito, depois tive um professor que, tive este no 1º ano, depois outro no 2º ano que me disse, “tu tens condições ótimas para ser uma boa desportiva, tu vai em frente”, e aquilo motivou-me e agradou-me e disse-me eu quando crescer quero ser, eu quero ter essa profissão, foi aqui nessa escola que me cresceu o gosto pra ser professora de EF. Quando fui para o secundário tive a sorte de ter o professor Rui Neves e aí hã... pronto, acho que o gosto, não poderia dizer que a caminhada foi fácil, mas o gosto foi se avolumando e foi crescendo e quando cheguei depois à turma de desporto, pronto, tive mesmo a certeza era isso que eu queria ser, professora de EF, portanto, há muita gente, eu tinha ótimo, tinha excelentes colegas que tinham notas elevadíssimas e que chegaram ao 10º ano e não sabiam pra que queriam ir e eu achava estranhíssimo, como podes não saber o que querem ser, e eu tinha mesmo aquele gosto desde muito cedo, portanto acho que foi um gosto natural e depois quando, quando estas coisas são ensinadas, eu penso assim, quando são ensinadas, quando gostamos daquilo que fazemos e temos esta motivação intrínseca, tudo sai com maior naturalidade e pronto, e por isso mesmo também nunca, espero nunca deixar a EF no 1º ciclo. Relativamente a isto recordei os bons momentos então, recordei hã... porque que realmente aqueles aspetos positivos era a prática, das várias modalidades desportivas sempre, mais as desportivas coletivas até que as individuais, sempre muito desporto coletivo, depois o gosto pela disciplina da EF, o conhecimento de tudo, das regras, quando começou aqueles manuais, eu adorava os manuais de EF, eram os melhores manuais (RISOS), eram os melhores manuais, que podíamos eram os de EF, e eu empatiei o gosto pelos professores, nós, acho que os professores nos marcam, os professores nos marcam pra eternidade realmente, eu guardo pra eternidade os meus professores de EF, acho que não tive assim um que eu dissesse: “epá, não aprendi nada com ele, nada” e quando cheguei à universidade, bom aí então foi mais, depois cheguei à, que nós estamos sempre realmente a aprender, e quando cheguei à, à Universidade de Coimbra pra fazer o mestrado foi muito engraçado começar a olhar pra trás, pra toda caminhada, tal como fiz hoje também, pra ver como que eu cheguei aqui, e é muito importante, eu digo sempre que o caminho não foi fácil, mas quando se corre por gosto e com motivação, hã... não há contrariedades que nos prendam, que nos abalem. Hã... isso é verdade, os professores de EF marcaram-me muito, sempre, pela positiva, pela positiva que eu acho que é aquela marca realmente que devemos deixar também nos nossos alunos. Posso falar dos constrangimentos, das, dos aspetos negativos?

P: Pode ficar à vontade.

R: Acho que aponte um único, e acho que é o único que me lembra, porque depois também fazia parte da, das equipas do desporto escolar, também era uma coisa motivante que eu aí também não, que o aspeto positivo era esse, dos jogos que eu adorava também, hã... de jogar na equipa e de recordar os episódios aqui que realmente aquela coisa quando havia os jogos dos encontros do desporto escolar era momentos de grande felicidade, apesar de muitas vezes das derrotas que até tínhamos, mas tudo isso eu sinto, que todos esses aspetos me fizeram uma pessoa diferente, porque se não tivesse passado pela experiência da EF, se não tivesse passado pela experiência, pela prática de atividades físicas, e isso é, e às vezes sinto-me um bocadinho mais triste comigo de não fazer mais, porque eu sei, e sei que aquilo de que é preciso realmente e sei o que gosto de fazer, mas já há sempre pequenos constrangimentos e sempre coisas da vida profissional que depois nos tiram a disponibilidade para ...

P: As entrevistas... (RISOS)

R: E pronto, e foi bom, e então eu estava a dizer que este é um dos aspetos negativos que depois vieram a refletir mais tarde também, porque eu só tive natação, comecei a aprender a nadar no 10º ano na opção desporto, o que é tardíssimo, portanto, no 10º ano os anos todos se passaram sem atividades, os meus irmãos mais novos entretanto, a piscina depois foi recuperada, e eles começaram a ter uma vez por semana de aulas de natação na piscina no 1º ciclo, o que eu achei ótimo e eu disse, “olha lá, eles já aprenderam a nadar” e eu ainda andava na iniciação, portanto é, pronto, esse é o grande constrangimento, porque depois mais tarde até hã... poderia refletir realmente até na entrada pra universidade, quando fui fazer os pré-requisitos, no cumprimento de

tempos e eu não tinha a velocidade nem a resistência que as outras pessoas que praticavam a natação, já não tinha, acho que foi o grande, é e agora tenho dito isto até de pena porque acho que mesmo nas escolas do 1º ciclo, a natação é aquele bloco que não é, que não é trabalhado, quando vimos uma câmara municipal deveria investir na, na, nesta área, nesta área, tendo uma carrinha disponível pra ir buscar os alunos na escola, era mais uma hora, das três horas era essa hora da natação que deveria ser contemplada, também, porque acho que é uma lacuna grande, depois na formação das pessoas, se formos ver aqui quantos adultos tiveram natação no tempo em que estavam na escola, ninguém, então hoje só vão à natação os meninos que os pais tem possibilidade de pagar. Não é? **É VERDADE.** Pronto, foi, foi emocionante olhar pra tás e realmente dizer.

P: Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique.

R: Eu, quanto à mim o responsável é o professor titular de turma, o professor, continuo com a opinião é o professor titular de turma que deve ser o responsável, no entanto se o professor não tem... sente que não tem essa responsabilidade, que não tem essa competência porque precisa de formação, já passaram 13 anos desde a minha tese e continuamos na mesma, não é?, pronto, acho que por recursos não, já que as escolas hoje tão cheias de recursos e materiais que era uma desculpa que muitas das pessoas davam que não tinha, mas a falta de formação, mas acho que toda gente passou na universidade, fez formação, embora não tenha feito a formação específica como eu fiz pra professor do ensino básico com variante em EF, mas os professores no ensino básico têm uma cadeira dedicada à EF, portanto quem vai pra professores de ensino básico tem, tem que ter conhecimento do bloco, os professores que fizeram complemento da formação depois mais tarde também tiveram esta prática, por isso não sei se já é muito uma desculpa mas, no entanto continuo a afirmar, a lacuna não pode ficar nos alunos, se não for dada pelo professor, sendo que as escolas implementem projetos em quem que haja a coadjuvação, para que o professor de EF, o professor especialista vá nestas turmas.

P: E por que que tem que ser o PTT?

R: Porque que tem que ser o titular de turma? Eu vou responder por mim, eu sinto que, o 1º ciclo ainda goza de um regime de monodocência em que o professor tem que dar todas as disciplinas, ah, quando assim não for espero que me a dar a EF, quando disserem, o 1º ciclo a partir desse momento tem professor de português, vai ter professor de matemática e vai ter professores de disciplinas, eu vou dizer então eu estou na EF, aí ótimo, portanto enquanto assim for eu na minha turma, volto a referir, na minha turma a professora responsável sou eu que vou dar a EF.

P: Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?

R: Ela já é obrigatória! ... É uma área obrigatória! Que faz parte do currículo, não é?, os professores tem que trabalhar esta área, o que acho é que não há muito conhecimento talvez também por parte dos encarregados de educação que esta área seja uma área que é trabalhada, ou que deve ser trabalhada na, na escola, no 1º ciclo, a solução, hã... passa por realmente pelos professores cumprirem com o currículo, cumprirem, se eles tem que cumprir com o currículo de português, eu tenho que cumprir com o currículo de matemática, eu tenho que cumprir com o currículo também da área das expressões... A solução realmente, hã... passa por continuar a dar formação aos professores, para que os professores neste regime de monodocência implementem a EEFM nas suas aulas, ou então arranjar mesmo estas estratégias que o nosso agrupamento tem, em algumas turmas, de coadjuvação em que há um professor que vai à turma dar aula, ou aqui no agrupamento, aqui na escola sede em que as turmas se deslocam ao pavilhão para ter aula... andamos sempre a volta do mesmo.

P: Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

R: Não to, às tantas quero fazer uma referência que eu não falei às tantas, pronto ...hã, só gostaria de referir que desde que aqui cheguei à escola, hã... a este agrupamento, eu tenho estado

responsável com o professor de EF do 2º ciclo, hã... somos responsáveis pela articulação que faz com a área das AECs. Que são atividades, conhece essa terminação?

P: Aham.

R: Portanto, as atividades de enriquecimento curricular, na atividade física e desportiva, portanto reunimos no início do ano com os professores, fazemos a articulação com as matérias que vão ser trabalhadas a nível das atividades físicas no 1º e 2º ano e a nível das atividades desportivas do 3º e 4º ano, hã... e planificamos e depois a cada período fizemos, reunimos no início, fazemos uma planificação do 1º período, depois no final do 1º período reunimos, fazemos uma avaliação de como correu as atividades, da articulação que as tive com os professores titulares de turma, e hã... do comportamento e se as matérias foram todas abordadas, fazemos a avaliação, fazemos a planificação do 2º período e assim sucessivamente até o final do ano, e costumamos culminar com uma tal, que foi a primeira vez no final do ano passado, o dia da atividade física e desportiva, que este ano vai ser, a princípio dia 1 de junho, com uma atividade em que normalmente abordamos algumas matérias que foram trabalhadas, quer na EEFM, quer nas AECs, e fazemos um dia, uma tarde, nesse caso é o dia dedicado a isso, mas é a tarde de atividades com os professores, que sou eu a organizar com o Professor “Daniel” e alguns professores das AECs, proporcionamos este convívio aos alunos, esse dia de atividades em que todos os alunos do agrupamento vem aqui à escola sede fazer atividade.

P: O diretor comentou comigo sobre esse dia.

R: Pronto, foi o ano passado ocorreu, foi a primeira vez e correu muito bem, hã... acho que ficou um gostinho a pouco, de que os alunos depois realmente deslocam-se nas várias estações que criamos, mas o tempo e o impedimento dos transportes, do ter que estar de fato de treino, os transportes pra poderem estar lá as duas horas nas escolas e terem que sair daqui um pouco antes pra estar às quatro horas lá na escola por causa depois dos outros transportes, hã... não deu asa que a atividade fosse mais, hã... mais gozada, digamos, pelos alunos, no entanto fica um dia a registar, os colegas, o feedback que tivemos dos colegas é que eles gostaram muito, tiveram pena de não poder estar mais tempo na escola, não poder praticar mais, hã... e que era uma atividade recomendada pra o ano, que efetivamente é este ano que estamos a tentar já a planear.

P: Legal, e como que é a participação dos alunos nas AECs, daqui do agrupamento, tem uma boa participação?

R: Sim, os alunos inscrevem-se no final do ano, fizemos uma verificação dos alunos que querem participar, depois no início do ano voltamos a verificar quem são os alunos que já, que realmente querem, que estão inscritos, hã... normalmente já há alunos que tem muitas atividades fora da escola, mas ainda há muita adesão a nível de, dos alunos nas AECs também por que os pais não têm muitas vezes aonde deixar os alunos, então é mais um bocadinho aonde ele pode ficar aqui à escola.

P: Fica até às cinco e meia né?

R: Cinco e meia.

P: E em relação à AEC, a AFD, percebe que tem colegas que deixam de desenvolver a área da EEFM porque tem a AEC?

R: Aham.

P: Percebe que acontece isso aqui no agrupamento?

R: Sim, o, por exemplo o meu colega, o que dá EF (AEC) na minha turma, ele sabe que eu trabalho a EEFM com eles, e ajuda as vezes que, que eles dizem: “ah, professora já tivemos este jogo?” Eu to a explicar um jogo e eles “já tivemos este jogo na atividade física” e o mesmo se passa com ele também, pronto, este ano calhou bem, e eu até por acaso eu tive a ver, foi a única coisa que fui a ver antes de vir para esta entrevista, foi assim, vou só ver na AEC, porque era uma coisa que eu queria falar da, que aqui não sabia o que ía falar, não sabia qual era as questões que ía me colocar, mas eu queria neste aspeto que esta articulação que nós fazemos que acho também que é uma inovação, não sei nos outros agrupamentos não conheço muito das outras realidades, mas esta articulação que fizemos com as AECs também é considerado bastante importante o facto de, dos professores reunirem-se, terem tempo nestas reuniões para falar de alguma coisa que correu menos bem, de alguma coisa que ocorreu melhor, de partilhar estratégias, e nalgumas das vezes, e há

algumas turmas que são difíceis, e “olha a minha turma também era assim , mas eu” ... e eu acho isso muito enriquecedor e eu própria, to rouca já, e eu própria poder dar, humildemente, alguma também partilha das experiências que eu tive e poder ajudá-los naquilo que me for possível, acho bastante enriquecedor esse aspeto, pronto, de podermos partilhar e articular algumas das matérias.

P: Então aqui acontece essa articulação mesmo entre a AEC e os professores titulares de turma?

R: Sim, e eu to, mas não to só a fala desta, por exemplo com a professor de atividades ecológicas, eu toda semana eu converso com eles, o que que vão fazer, o que fizeram e como que andam o desenrolar das atividades, o comportamento, e amanhã já sei que vou ter que ficar das quatro às quatro e meia à espera do professor pra poder saber o que aconteceu hoje na turma, que acho que eles não estavam muito bem (RISOS).

P: Muito obrigado pela sua participação e colaboração.

R: Um agradecimento especial também ao professor Rui Neves, porque foi ele também que me ensinou, e eu ficava vidrada nas explicações dele também, e ainda era muito pequenita (RISOS), dizer só que às tantas e hoje pensava muito, vou ser franca, nem tava muito disponível para... to a me aguentar a trabalhar, to desde domingo doente, sempre a trabalhar, e não estava assim a ter, como tinha dito, e hoje tinha que ir ao médico quando sair, pronto, e espero que tenha corrido bem, e às tantas se tivesse num outro dia se não tivesse assim talvez até tivesse me saísse um bocadinho melhor e pronto, olha, fiz de coração (RISOS).

P: Agradeço muito sua disponibilidade e peço desculpas por saber que quando não estamos bem e ter que falar muito não é muito bom. Foi excelente, foi muito bom. Agradeço muito.

R: E eu sei o que é isso e devolver-me questionários, distribuir questionários e depois não ser devolvidos, é uma tarefa árdua, mas que depois tem o seu quê de bom, depois é... uma satisfação grande, saber que trabalhamos em prol de algo, também nos foi gratificante pra nós, pra motivarmos não é?

Entrevista 04

“Daniel”, 53 anos.

Professor especialista de EF e coordenador de departamento do 1º CEB (PEC).

Local e data da entrevista: Biblioteca da escola sede do AEA, dia 14/04/2016.

Duração da entrevista: 1 hora e 23 minutos.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo:

P: Das características dos participantes da pesquisa então você se seria o professor que apoia na EF uma professora do 1º ciclo?

R: Apoia e que trabalho em coadjuvação, e supervisiona o trabalho que também é feito nessa área, como, porque também tenho funções de coordenador de departamento.

P: Como organiza seu planeamento (teu cronograma) semanal para todas as áreas do currículo (e com estas aulas de EEFM)?

R: Eu não tenho turma atribuída em EF, com turma, eu trabalho com meus colegas como coordenador de departamento, eu trabalho com meus colegas e como tal nós começamos por planificar a semana, quer em grupo de ano, quer a nível com os colegas com quem eu trabalho, nesse sentido, porque são aulas coadjuvadas, há uma plano de trabalho que foi elaborado no princípio do ano, onde entra também a EF, EEFM, como nós a chamamos, e nesse sentido fica programado pra que, porque também temos um horário, horário esse com uma carga horária para a EEFM que não chega a 45 minutos, tá reduzidíssimo neste momento, 35 minutos basicamente,

hã... e organizamos o trabalho no sentido de dar seguimento a alguns dos blocos em função da realidade dos espaços que temos, e das crianças e dos anos que temos, porque trabalho com crianças do 2º ano, do 3º e crianças do 4º ano, pronto, esse programa, depois tá organizado quais são os blocos que vamos trabalhar e previstos em função da planificação anual que foi feita a nível de grupo de ano, porque estamos a falar de grupo de 2º, de grupo de 3º e grupo de 4º, fica mais ou menos decidido o que vamos trabalhar, organizo a aula normalmente por estações e com, pra que eu possa trabalhar algumas estações e a colega supervisionar, trabalhar com outras, e interagir com, nesse sentido, e temos a aula, que este ano são muito menos por que eu tenho estado a substituir colegas que têm estado de atestado médico, basta só dizer que no 2º período e não dei nenhuma aula, não apoiei e nem substituí nenhuma colega por essa razão, às tantas este ano é um ano atípico, pelo completamente anormal, fruto de termos um quadro de professores docentes que chega a alguma idade, que têm problemas de saúde, deles ou dos familiares, e o que leva a que por inerência por eles, por não ter turma atribuída tenha que ser um recurso da escola, na qual a escola recorre eu vou substituir o professor que está em falta, todo este tempo, todo este período de colocação do professor leva muito tempo, porque, basta só dizer que se o professor entrar de atestado à quinta-feira só iniciará o processo na outra quarta-feira, porque é de quarta à quarta, tá a ver, logo temos aí 8 dias de substituição, depois demora mais 10 dias, estamos a falar em 3 semanas em que estou a substituir a colega até vir alguém que venha tomar conta da turma, venha ter com a turma, portanto neste momento as minhas aulas tem sido mais minhas do que da turma, onde estou a substituir, portanto onde pego na turma, e faço as minhas aulas normais, pronto, com minha planificação normal, em função da realidade do que está previsto, portanto, temos aqui duas vertentes diferenciadas pronto e este ano poderia dizer assim, e possivelmente irá ouvir uma das com colegas com quem eu trabalho, na... com ela, e ela vai dizer que neste período não teve nenhuma aula coadjuvada, não houve nenhuma coadjuvação minha porque eu não pude fazer, ela fez as aulas? Fez, de acordo com o quê? De acordo com o plano que tava traçado inicialmente e tentar adaptar à realidade de turma, pronto, e esta é a realidade nossa, que estamos a viver.

P: Essas turmas aqui 2º, 3º e 4º (DO PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO) são as turmas que o senhor assumiu como PTT ou que auxilia na EF?

R: Não, são as aulas em que eu dou a atividade físico motora, a EEFM.

P: Ah tá bom, tá.

R: Tenho turmas do 2º, tenho turmas do 3º e tenho turmas do 4º.

R: Entendi.

Parte II- Questões referentes à formação:

P: Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?

R: A minha formação inicial? Como foi... Eu primeiro tenho curso de magistério primário, em Aveiro, onde já tive cadeira de EF, vocacionada para parte até aos 12 anos, porque são, é a nossa parte, até 10 anos, 11 anos, hã... depois mais tarde por opção e até por vontade porque também nalguns projetos em que estava ligado nas escolas, porque fazia sempre aula de EF no 1º ciclo nas escolas e por causa dos desafios que me foram sendo colocados eu achei importante tirar o curso e licenciar-me em EF e tirei o curso de EF na Escola Superior de Educação de Viseu, ao longo do, tive que fazer só algumas também cadeiras, como já que era uma pessoa com o bacharelado fiz o curso em três anos, fiz o estágio integrado na escola, numa escola secundária, EB 2,3 na Lajeosa do Dão, Escola Mota Pinto e assim nessa altura eu sempre tive algum trabalhado ligado a EF, inclusivamente em Portugal nessa altura, aqui em Portugal existia um projeto que eu estive ligado, que era o PRODEFDE, Plano de Desenvolvimento da Educação Física no 1º ciclo, em qual eu tive ligado há alguns anos, quer aqui em (...), quer em (...), e pronto, mas depois nunca larguei o 1º ciclo, e voltei ao 1º ciclo por questões de alguma comodidade, portanto, por ser cómodo ficar aqui por que eu sou daqui, como professor de EF eu tinha que ir pra mais longe, e então foi por essa questão, e por exemplo, eu vou sempre fazendo minhas aulas de EF aos meus alunos, não vou agora, apesar de eu não vou pra longe, pra ter aulas de EF, porque vou perto, então fiquei cá, e optei por ficar cá no 1º ciclo, sempre. Ao longo deste 30 anos de trabalho, mais ou menos 30 anos

agora, concluo 30 anos de trabalho agora neste final de ano, algumas vezes estive a trabalhar especificamente a EF, como num projeto que também tivemos cá em (...), a pedido do na altura do presidente do agrupamento horizontal de (...), que era, e aí sim eu tinha funções de só supervisionar todo o trabalho com os colegas do 1º ciclo, para equipar as escolas, melhorar os espaços, programar aulas, articular com elas, numa modalidade que deu alguns frutos nessa altura, mas estamos falar há 15 anos atrás que era eu dava uma aula e a professora repetia a aula, portanto era uma espécie de modelo da aula, pronto, era nesses moldes, e esse projeto teve 3 anos, foi muito bem avaliado, mas depois entretanto as coisas foram extintas, veio outro governo, veio, mudou o agrupamento e isso foi tudo revisto, pronto, e ficou, e voltamos a estaca zero, tal e qual como o PRODEFDE, pronto e foi mais ou menos nesse sentido que as coisas se processaram, nesses termos.

P: Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?

R: Pronto, tenho curso de EF para professores do 2º ciclo, portanto é, professores do 2º ciclo, portanto essas são minhas habilitações na área da EF.

P: De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?

R: Sempre teve, desde o tempo que eu andava a estudar, é... desde aluno ainda do liceu, antes do liceu, eu tive bons professores de EF, e não só, tive bons professores em todas as outras áreas, portanto quando eu tive que optar pelo meu curso, eu não, eu não, me recordo na altura de optar se eu tinha uma educação pra um lado ou pro outro eu tive dificuldades porque eu gostava de todas as áreas e era muito difícil a área escolar, e a EF fazia parte dela e tinha vários excelentes professores na área da EF, e isso me marcou sempre, também me marcou, assim como me marcaram alguns professores no meu curso de EF e que me deram uma visão de como trabalhar e chegar às crianças mais facilmente e motivá-las e tirar e aproveitar todas as potencialidades que a EF têm para se trabalhar em articulação, com complemento nas outras áreas, e nas outras áreas disciplinares, não concebo e às vezes digo isso às minhas colegas, como que quero trabalhar matemática sem ter a noção de corpo, sem ter a noção de espaço, sem ter... e isso a EF ajuda muito em tudo isso, né, isso potencializa as aulas e muitas vezes ao longo desses anos eu verifico que os alunos muitas vezes quando estamos a trabalhar a matemática digo-lhes “olha nós já vimos isso na EF”, orientação espacial, orientação de corpo, os sistema de rotações, o sistema de translações, a matemática, pronto, tá lá toda, e quando passamos pra o estudo do meio, a noção do corpo, a estruturação da cabeça, do tronco, dos membros, pronto, tudo isso, quando falamos em velocidade, quando falamos em flexibilidade, eles já viram tudo isso na prática, pronto e isso foi ao mesmo tempo vindo da minha formação como também como aluno, que fui tendo esses génios/géneros de professores que me motivaram pra chegar lá, e prefere isso, eu sempre tive professores, como eu disse, sempre gostei de todas as áreas, desde a história, a biologia, a matemática, a física, pronto, a filosofia, todos eles me ensinaram que essas situações todas são complementares e enriquecem o homem, portanto e a EF foi sempre fundamental pra mim, até porque tive sempre exemplos na minha vida, na prática, quer em casa, quer comigo, quer com meu irmão, quer com as pessoas que me rodeavam, quer os clubes a que eu estava ligado, e até como jovem no momento fazia parte da organização do clube, pronto, e isso começou a estar sempre, desde de pequenino, não é desde o berço, mas é desde da primeira, desde a primeira fase de vida como estudante, e isto influenciou e continua a influenciar sempre quando faço uma aula, muitas das vezes em minhas aulas, quando acabo digo “esta aula foi parecida com aquela que tive uma vez com o professor Costeira”, pronto, e isso marca, né?, e marca em nós, e pensando que não, mas os professores têm alguma influência na nossa, naquilo que depois somos, cadeia de transmissão, né?, adaptando sempre às nossa realidades, evidente.

P: Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

R: Olha, pra mim a EF no 1º ciclo é fundamental, porque eleva todos os níveis funcionais da criança, potencializa as capacidades funcionais e coordenativas, desde a, integra, dá volume na escola, potencializa a sua integração na escola até porque retira de dentro de uma sala de aula e leva pra outro espaço, é agregadora desta situação, mas depois ela é importante pro seu desenvolvimento quer físico, quer psicológico, portanto isto não se pode ver, isto não se pode ver desligado dessa situação, portanto eu vejo a EF como poucas pessoas veem, veem assim, eu vejo como um elemento potencializador do desenvolvimento psicomotor, portanto a EF é fundamental para, para (INTERRUPÇÃO DA BIBLIOTECÁRIA, QUE ENTREGOU A CHAVE DA BIBLIOTECA AO PROFESSOR), e ela oferece, pronto, ela vai permitir essa, esse desenvolvimento psicomotor, que é fundamental, integra a criança, é facilitadora da integração, e depois eleva os níveis funcionais das capacidades coordenativas e condicionais, desde a flexibilidade, desde a agilidade, desde o ritmo, todas essas situações, portanto, e eu, é por isso que eu vejo a EF sempre, porque se tenho possibilidade de falar sobre ela, como... Como, tenho pena que os governos cada vez tirem, deem menos tempo a essa área, e as consequências estão aí à vista.

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

P: Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos? E quanto tempo, em média, de duração da aula?

R: Infelizmente neste momento nós temos um horário muito extenso no 1º ciclo, nós temos um currículo de 25 horas letivas, onde estão potencializados os tempos pra o português e pra matemática e para as expressões, dentro das expressões, que abarca a plástica, a musical, a dramática e a EEFM estão 3 horas, estão divididas por 4 áreas, o que dá apenas 35 a 40 minutos de atividades físicas, a EEFM, que nós tentamos cumprir, quando não temos as condicionantes de termos que substituir.

P: E nesse caso são em todas as turmas?

R: Sim, sim. Nesse momento eu tenho, se em condições normais de funcionamento, como eu disse este ano é um ano atípico, mas em condições normais, se não houvesse nenhuma situação, eu teria aulas, além dos outros trabalhos que faço na escola, teria aulas com turmas do 2º ano, tinha aulas com turmas do 3º e aulas com turmas do 4º, estamos a falar nesse caso de 1, 2, 3, 4 turmas, 4 turmas em que eu trabalharia em situação de, com a colega titular de turma.

P: Uma vez na semana cada?

R: Uma vez por semana, uma vez por semana, hã...35 a 40 minutos, até porque esses horários não podem ser diferentes porque são investigados pela própria inspeção, de horários (RISOS). E que não é nada, que não é nada, que é muito limitativo, o que nos obriga a gerir os blocos, de alguma maneira, e é complementado infelizmente com as AECs, porque as turmas depois também têm atividades de enriquecimento curricular, e as têm, e acabam por ter mais tempo das atividades de enriquecimento curricular, que é potencializada por esta situação.

P: Como costuma planificar as aulas de EF?

R: Pronto, a planificação começa por ser uma planificação anual, que é feita pelo grupo de ano, no qual eu integro com o grupo de ano e trabalhamos os blocos em função da realidade de cada uma das escolas, depois há uma planificação mensal, e uma planificação semanal, a planificação semanal também é feita em grupo de ano, e eu normalmente, falo com a colega qual são os blocos que vamos trabalhar, até às vezes adaptando algumas situações parecido com aquilo que vai se aproximando com a realidade das aulas, hã... quando é possível tentamos articular com a matemática e com o estudo do meio, e outras vezes não é possível, portanto, e fazemos alguns blocos em função com a realidade que nós temos e dos espaço, que são cada vez melhores, porque temos escolas novas e temos no geral as escolas já estão equipadas com novos espaços, pronto, planificamos por blocos e normalmente nossas aulas são arrançadas por estações, onde distribuimos as crianças em sistema de rotatividade, por onde andam nas estações ao longo da aula, a aula tem três partes, um pequeno aquecimento no início, com iniciação e essa situação toda, pra ativarmos o desenvolvimento das resistências, depois há assim um desenvolvimento pelas diferentes estações,

depois terminamos normalmente até com uma pequena conversa, com um relaxamento, essa situação toda, normalmente é assim, isto quando trabalhamos dentro dos espaços que estão atribuídos, quando fazemos no recreio, ou quando nos é possível, que por exemplo neste período tava previsto nós trabalhamos percursos na natureza aí é noutros espaços, mas isso, pra ser sincero nos últimos dois anos não temos tido condições para fazermos, por falta de tempo, diminuição de espaço de tempo, porque depois a seguir encaixa outras áreas, e isso condiciona toda aula, mas é assim que nós planificamos as nossas aulas.

P: E essas turmas são todas aqui na escola sede?

R: Não, não, não, são, uma turma tem aqui na escola sede, outra na escola de AC..., que é uma escola só do 1º ciclo e de jardim-de-infância, e outra escola, outra na B..., que é outra escola, pronto, e foi a pedido do diretor que fosse assim, pra tentarmos estarmos com uma visão que nos desse, das diferentes escolas por onde nós... que nós temos. Fica de fora deste projeto meu, ou melhor, a escola de R... e a escola de A..., onde estão, onde vão dois colegas do 2º ciclo, pra complementar o horário.

P: Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.

R: Pronto, na escola das AC..., é uma escola ainda de... uma escola com mais de 30 anos, 40 anos, mas é na escola que tem vindo a melhorar seus espaços, tem um pequeno espaço coberto e um espaço exterior também com algumas marcações, também para poder fazer jogos no exterior, a nível de material temos desde de colchões, arcos, bolas, cordas, temos um plinto, temos alguns bancos suecos, temos sacos de areia, pequenos sacos de areia às cores, para utilizar em lançamentos, pra utilizarem em transportes, para utilizar em jogos de estafetas, pronto, no exterior na escola, no exterior temos um campo que está em uma espécie de cimento, meio alcatrão, com uma marcação que fizemos já há uns anos, pra podermos jogar o jogo do mata, os jogos e outros jogos de grupo que fazemos no exterior, esta é a escola das AC.... Na escola da B..., tem no, é uma escola nova, é uma escola feita há dois anos, tem um pequeno pavilhão, vamos assim dizer, multiusos, mas é pequeno, que ali é pequeno, tanto é, é pequeno, ao lado tem uma sala onde estão arrumados os materiais e tá equipada com colchões, com arcos, com bolas, com cones, com hã... diferentes tipos de bolas, portanto esse é o material. No exterior tem um campo sem medidas oficiais pra nada, mas com balizas e com uma tabela, que nós utilizamos, portanto, e tem estas situações, permite articularmos quer no interior quer no exterior. Na escola aqui sede nós utilizamos o pavilhão da escola para as aulas, que em articulação e dividido com os colegas do 2º e do 3º ciclo, e utilizamos quer a parte do ginásio, onde tem colchões, plinto, e para o bloco de ginástica, quando, que por exemplo estamos agora a iniciar, ou o pavilhão em si, onde utilizamos uma das três partes que está dividido com o material que tem, que este está mais ou menos em condições para, porque são também utilizados pelo 2º e pelo 3º ciclo, pra potencializar esta situação, quando não podemos utilizar o pavilhão, porque também acontece algumas vezes, que utilizamos apenas o recreio normal da escola e utilizamos também o material que nós temos no nosso lado, que vai desde cordas, bolas, arcos e que também é utilizado pelos colegas das atividades de enriquecimento curricular, que é esse material, que desse lado não tem colchões, quando queremos fazer essas atividades tem que ser mesmo no ginásio, tem as condicionantes, mas normalmente utilizamos o ginásio para essa situação, que não é fácil, que não é fácil, porque tem prioridade o 2º e o 3º ciclo.

P: Os grandes.

R: Exatamente.

P: Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB?

R: Primeiro, prende-se com a limitação da carga horária, essa é a primeira, e... como eu disse, ainda mais, outra limitação é que, no meu caso, eu tenho funções de coordenador e de substituir, e como não tenho turma atribuída substituo colegas e quando vou substituir tenho que me encaixar na turma em que vou e muitas vezes não é possível articular bem o que que vamos fazer, na, na... no outro, portanto, em condições normais, a grande dificuldade é o tempo reduzido em que nós

temos que fazer a aula para que se encaixa, dentro das outras cargas letivas, como eu disse nós temos um horário, que apesar de ser monodocência, temos um horário estipulado, carga onde temos que escrever os sumários e ficamos condicionados a essa situação, no meu caso eu fico mais condicionado porque tenho que ir de escola pra escola, porque não faço, como só tenho 4 turmas, não faço, não tem, não dá condições pra fazer ter esses na mesma escola, tenho que me deslocar de uma escola pra outra, pronto, e isso me condiciona realmente a execução das aulas, o cumprimento do programa e das consequências que isto tem no desenvolvimento pra, pra das crianças e do... e outra situação que trás, que nos trás alguns contratempos nessa, nessa, na... na implementação tem esse, essa situação que nós temos, como disse a um bocado que o corpo docente tem alguma... já alguns problemas de saúde, e então muitas vezes nós estamos a pensar que vamos trabalhar com o colega e ela tá de atestado e temos que trabalhar com outro, portanto isso pensando que não, temos que andar sempre constantemente a alterar as várias situações pra pormos em prática, essencialmente, isso, mas a principal dificuldade é a falta de tempo pra cumprirmos o programa, não tenhamos dúvidas, até porque depois isso ainda se reflete mais por, como lhe disse no início, as EEFM faz parte do bloco das expressões e quando se passa pro campo da avaliação ela tá diluída nas outras, portanto, passa-se a ser apenas uma descrição daquilo que fizemos, uma espécie de uma informação muito suave daquilo que estamos a fazer né?, que é pena, é pena.

P: E quando acontece essa situação da colega ficar doente e fica lá na turma uma semana, tem o desenvolvimento da EEFM?

R: Da aula, sim, sim. Tenho se se... por exemplo na turma que estou nesse momento não tem comigo, porque tem com o colega do 2º ciclo, e então o que que eu faço, troco, estou com ele e digo “olha, o que que tens planeado para fazer”, por exemplo isso ainda aconteceu hoje, eu estive com o colega “Bruno”, a turma que estou a substituir da colega, ela tá de atestado há 12 dias, e hoje foi o dia de aula, tava no plano e ele tava a trabalhar o bloco da ginástica e ele ficou com algumas estações e eu fiquei com outras, dividimos o grupo ao meio, pronto e tivemos a aula assim, portanto, quando vou a esses casos eu vou, temos as três variáveis, quando vou a algumas turmas eu faço a aula, quando ela não tá em substituição, quando tem alguns colegas do 2º ciclo que vão ao 1º como foi neste caso, como foi o colega anterior que eu estive também a substituir, eu trabalho em colaboração com eles, normalmente é assim que funciona, assim que nós funcionamos, pronto.

P: De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: Já disse isso a bocadinho, acho que já disse, que eu vejo a EF no meu ponto de vista e tento transmitir isto aos meus colegas, como uma área fundamental no desenvolvimento da criança, portanto, quer a nível de sua qualidade, de seu desenvolvimento, quer psíquico, tem consequências nas suas aprendizagens psicomotoras, portanto tem responsabilidades enormes nessa área, na integração das crianças, na sua valorização mesmo na sua adaptação na escola e no seu desenvolvimento como um ser completo, né e isso é há... não concebo o ensino no 1º ciclo sem a EEFM, sabendo sempre que temos cada vez menos aposta, e eu to sempre a bater na mesma tecla, do governo porque tem vindo a retirar tempo da EF no 1º ciclo, né.

P: Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais são as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

R: Tal como lhe disse, a avaliação está diluída neste momento na área das expressões, nós temos um campo próprio, ela aparece nas nossas fichas de registo de avaliação, de informação, é mais informativa, do que está, do que foi feito, e o que é desenvolvido, normalmente nós fazemos alguns exercícios para..., para com os..., não com o objetivo de avaliar, mas pra ver em que níveis de desenvolvimento as crianças vão tendo, nessa situação, e a avaliação é mesmo muito muito reduzida, é reduzida, é reduzida neste campo porque aparece, nós temos na nossa ficha que o departamento isso, elaborou quatro parâmetros há... que agora de cor eu não sei, não posso dizer, mas poderia, mas posso lhe enviar se quiser, que normalmente damos respostas e tentamos seguir para informar aos pais do desenvolvimento que a criança tá a ter no nesse momento na área da EF, que aí vai desde o comportamento, desde a integração em grupo, desde o respeito das regras de

jogo, desde o desenvolvimento psicomotor, portanto se há, e... e todos estes parâmetros tão integrados no global da plástica, da dramática e da música.

P: Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1º CEB?

R: (RISOS) Não sei dizer na totalidade, não sei dizer na totalidade o que é pra mim um bom de aluno de EF no 1º ciclo, pra ser sincero, dizer “olha, um bom aluno de EF”, mas começa, hã... por, no 1º ciclo, por ser capaz de realizar as tarefas que lhe são propostas, cumprindo regras, executando-as, e tirando prazer delas, nessa situação como expressão, como física e como motora, portanto, se tiver nestes parâmetros considero que o aluno tem boas, que integra isso, é claro que posso pensar isso tudo, mas depois isso tudo pode vir, como é uma avaliação global das expressões, pode tudo vir cá pra baixo, como eu, eu, estou a falar do meu caso não é?, como eu trabalho com a coadjuvação com a colega, depois tudo isso é transmitido em diálogo, nos trabalhamos com parte pra esta avaliação é em conjunto, ficha à ficha, de aluno a aluno, nós aí avaliamos essa situação, quer na parte da expressão, quer da parte de cumprimento de regras, quer da parte do desenvolvimento físico e da capacidade do aluno em executar os exercícios que lhe são propostos, da sua evolução principalmente, da sua evolução, e da sua satisfação que ele tira, do prazer que ele tira da aula de EF, pronto.

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

P: Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste. Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB? E os que menos aborda?

R: Nós temos conhecimento global do programa, o programa do 1º ciclo está dividido em blocos, há blocos que nós não trabalhamos, ou seja a natação, não trabalhamos a natação, não temos condição pra isso, nem a patinagem, nem os percursos na natureza na totalidade, trabalhamos algumas partes em articulação com o estudo do meio, trabalhamos o... quer o bloco de perícias e manipulações, quer deslocamentos e equilíbrios, quer os jogos pré-desportivos esse sim trabalhamos, são essencialmente aí que cai todas as nossas aulas, até pra depois, porque na realidade dar a hipótese de articulação futura para o 2º ciclo, né?, jogos pré-desportivos, jogos em que os... em que os, procuramos que a criança aprenda a saber utilizar os espaços, saber organizar-se no espaço, interagir, cumprir a sua função que lhe é atribuída dentro do jogo, portanto, tudo isso, nós temos, nós temos essa noção que está nos diferentes blocos e que nós tentamos passar para as aulas, passamos para as aulas.

P: E nestas diferentes realidades das escolas isso influencia em abordar menos ou mais algum bloco?

R: Hã... essencialmente não, porque elas tem quase todas os espaços, apesar de serem diferentes permitem realizar quase todos os blocos, da mesma maneira... limitado como é evidente, como eu lhe disse, se formos por exemplo ao bloco da ginástica, não é se calhar a metade que nós cumprimos do que lá estão, nós escolhemos aqueles básicos que nós achamos que são os patamares para poder seguir para os outros, desde o rolamento à frente, desde o rolar no colchão, desde essas situações todas, para limitar até alguns medos que existem e falhas na execução, essas situações todas, de apoio constante junto do aluno para que ele consiga ter essas competências básicas, pra quando ele chegar mais à frente, e aí sim já com uma carga horária muito maior é que ele vai ter que, e será mais fácil e na conversa que temos com os colegas de 2º ciclo eles dizem mesmo notam aqueles que têm aula de EF, e aqueles que não têm, nós temos esta realidade, não tem, não posso esconder isto, nós no nosso agrupamento temos três realidades completamente diferentes, três pra não dizermos quatro, temos os colegas que fazem, temos colegas que aproveitam as AECs, temos os colegas do 2º ciclo e temos a nossa realidade.

P: Aham.

R: Mas se disser assim: “mas isso é correto?” Não cabe a mim decidir, se fosse eu a governar se calhar não seria assim, mas não sou eu que governo sou só executante... dou minha opinião nas

áreas onde estou, no pedagógico, nessa situação toda, mas pronto, é a realidade que nos temos, hã... dos 35 minutos que nos sobra no currículo do aluno.

P: Como que é a participação dos alunos nas AECs, aqueles que não têm a EEFM?

R: Eles acabam por ter a atividade física, não tem a EEFM, tem atividade física.

P: Nas AECs?

R: Nas AECs.

P: E como que é a participação deles, a maioria participa?

R: Sim, sim, sim, é, 80% dos nossos alunos estão nas atividades, nas AECs, pra não dizer, sim, acho que agora até é mais de 80%, até estávamos a fazer esse levantamento há uns dias e anda nesta ordem dos 70 a 80%, e os que não têm, não têm, hã... que não tá, a maior parte dos alunos no levantamento que fizemos, todos realizam atividade física, quer aqui quer nas instituições onde estão, depois de sair das aulas.

P: Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?

R: Nós fazemos, nós temos o cuidado de, de como eu disse, funcionamos com estações e onde nós temos os alunos, onde nós achamos que eles têm algum indicador negativo, nós nos localizamos mais nesses grupos, e deixamos libertos mais os outros, as outras estações pra eles poderem realizar sozinhos, portanto, nós tentamos de maneira que fazemos grupos heterogêneos de maneira que encontrem, que eles sejam capazes de se encaixarem naquilo que nós pretendemos, pronto, hã... quando estamos a trabalhar com a colega ao lado ela também se coloca a nos ajudar aqueles que têm mais dificuldades na execução dos exercícios, utilizamos sempre como modelo o aluno que faz, que nós achamos que pode servir como modelo, e nós já não temos muita idade pra servirmos de modelo, pronto, e... mas como eu lhe disse também nossas aulas não encaixam tanto em exercícios físicos nesse sentido, mas sim em jogos pré-desportivos e então nós tentamos hã... criar jogos em que haja uma interligação de todos eles, sem ser jogos pra meninas e jogos pra rapazes, portanto, nós isso não existe, há sempre jogos mistos, em que eles todos jogam, volto a dar o exemplo, por exemplo, do jogo do mata, ou jogo de bola ao capitão, que é um dos jogos que nós jogamos muitas vezes, e eles gostam de jogar bola ao capitão, e as meninas também e entram e essa situação toda, mas volto a lhe dizer que estamos a falar de um ano muito, muito, muito atípico no agrupamento de escolas “Azul”, como acabei de dizer e vai de certeza pra semana vai ouvir de outros colegas em qual eu não dei nenhuma aula, no 2º período eu não estive em nenhuma destas minhas aulas, nestas turmas. Não posso fazer nada, sou mandado.

P: E é uma pessoa só, não é?

R: Exatamente.

P: No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas?

R: Olha, por exemplo, as minhas dificuldades que eu tenho, conversando com os colegas que têm mais experiência até no terreno, hã... procuro sempre melhorar os meus desempenhos, trocando opiniões com os colegas, sabendo o que é que, me adequar como é que fazemos mais e melhor, temos procurado que hã...o agrupamento e nós próprios se é que já, cursos de formação na área da EF, lembro-me que o mais endecap era a dança, há dois anos fizemos uma formação que era, há dois não, há três anos sobre dança, hã... este ano tínhamos previsto fazer uma ação sobre percursos na natureza e não foi possível esse cap, porque a formadora não... teve um problema de saúde, entretanto não foi possível fazermos esta formação, mas essencialmente nós tentamos ultrapassar fazendo formação, falando com os colegas, ou procurando alguém que possa ser uma referência melhor nessa matéria e potencializar essa situação, essencialmente é assim que fazemos, hã... acho que, acho que mais nada, é isso.

P: Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

R: Pronto, primeiro a pedagogia, a pedagogia infantil é fundamental, é fundamental pra poder intervir com nossos alunos, ter um desenvolvimento psíquico especial, assim como também ter um desenvolvimento físico e motor também especial, é preciso ter algum conhecimento da relação afetiva que se tem que estabelecer com eles, dos, de elos de ligação, saber baixar a eles, saber motivá-los e integrá-los nessa situação, depois é preciso ter conhecimento também dos conteúdos que estão no programa da EEFM, que nem sempre é fácil e esta é uma das limitações que nós lutamos nos professores do 1º ciclo, que não, que nem sempre é fácil, e essencialmente essas são os maiores constrangimentos que nos notamos e então... hã... agora perdi-me aqui com os constrangimentos...

P: As competências...

R: Pode só voltar a repetir?

P: Sim. Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

R: Pronto, o professor tem que realmente gostar devidamente de estar na área da psicologia infantil, tem que estar habilitado a nível do conhecimento do programa, tem que estar preparado para trabalhar hã... com grupos muito heterógenos e saber interligá-los e ser capaz de desenvolver bem, de desenvolver os conteúdos que estão programados, que estão propostos para que estes sejam atingidos, essencialmente, mas ou menos isso.

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

P: Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre?

R: Sim, a colaboração é, como acabei de lhe dizer, começa logo no princípio do ano, nos planificamos por ano, por grupo de ano, os colegas fazem a planificação anual, englobam a EF, escolhem os blocos, é, depois, passa-se à planificação mensal, mesma coisa, depois passa-se à planificação semanal, portanto dentro da mesma situação, portanto aqui há uma interligação entre nós e os professores das turmas no sentido de articularmos o que é que vamos trabalhar, o que é que não vamos trabalhar, quais blocos é que vamos escolher, o que é que é possível encaixarmos dentro do pouco tempo que temos, na, na... nesse sentido pra implementar, portanto a planificação é sempre articulada com os PTT, ou com os colegas com quem estamos a trabalhar, essencialmente toda, planificação essa muitas que muitas vezes quando é enviada para os colegas refere apenas uma súmula do que devem, do que devem ter em atenção, para fazer, para depois na nossa ausência poderem executar, mas há, há sempre uma articulação entre todos nós nesse sentido.

P: Auxilia algum professor na leção das aulas de EF? Quem?

R: Sim, é a minha função, é em articulação com eles.

P: Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB?

R: Específico, específico não.

P: É?

R: Específico, específico não, olha assim é só sobre a EF não, mas dentro das nossas reuniões de planificação ou de avaliação a EF também é abordada, portanto também é falada o que estamos a fazer, até porque também articulamos com os colegas das AEC, há reuniões finais de períodos, no início do ano, no final de cada período, e no início do outro período para fazermos o que vamos fazer, o que foi feito, como que foi feito, e então aí sim há uma articulação, quer horizontal, quer vertical, que engloba as AECs, faço-me entender?

P: Aham.

R: Portanto os colegas das AECs não ficam de fora, assim como os colegas do 2º ciclo não ficam de fora e nós também não ficamos de fora, portanto há aqui uma interligação, hã... neste caso esta articulação é até supervisionada por uma colega que temos cá, "Cecília", que faz aqui esta articulação, mas além desta específica, desta articulação específica que engloba as AECs, nas nossas reuniões de planificação e de avaliação há um tempo pra falarmos da EF, da EEFM, que é

curtíssimo, né, se me pergunta assim, então há evidências? Não, nós nos reunimos e falamos, e que foi reportado, falamos na avaliação, no global, e no trabalho que estamos a fazer globalmente né, e reportamos, normalmente reportam a falta de, de não ter lá ido, é o que as colegas reportam-se, falam geralmente “porque que o António não veio, porque estava a substituir” Ou reportam um mau comportamento de algum aluno, e toda essa situação, pronto, e reportam o que foi cumprido do que foi planificado, mas especificamente reunião mesmo só pra falar da EF, da EEFM nós não temos, temos pra trabalhar todas as outras, todas áreas do currículo, todas com a EF englobada, e temos a outra específica em que juntamos as AECs, pra transmissão de dados, desde de o baixo escolar até ao 3º ciclo, onde está colega “Cecília”, onde estou eu, onde está o colega do 2º ciclo, um dos colegas do 2º ciclo, e está alguém do jardim da infância e os professores todos das AECs, e os professores das turmas, portanto, é muita gente depois junto, quando se faz a planificação por blocos, onde fala-se o que é que se cumpriu o que é que não se cumpriu, porque que não se cumpriu, onde se planifica as atividades, nós no ano passado, nos últimos anos temos posto de pé uma atividade global na área da EF ligado com a saúde, e essas situações todas, que é dia 1 de junho, quando juntamos as crianças todas e então tudo aquilo que foi trabalhado e vivido, quer na turma como a EF, quer como AEC, com os miúdos é posto na prática, é posto no terreno e é aqui feito na escola sede, as crianças vêm de autocarro, eles passam cá a tarde toda connosco a fazer esses jogos que nós, que eles ao longo do ano foram fazendo esses jogos, este ano se conseguirmos por de pé, porque temos um condicionamento em relação ao, ao exemplo, às atividades em que os miúdos vão a ter, hã... se vamos inclusivamente meter nesse dia de atividades físicas atividade também, uma atividade que tem a ver com os jogos matemáticos, que engloba a parte cerebral, pronto, vamos ter uma estação onde os miúdos vão jogar o jogo do 24, que é um jogo matemático, pra eles verem também que é importante treinar o cérebro.

P: Aham.

R: Pronto.

P: Há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB? Como ocorre?

R: Pronto, como eu disse, cada professor faz a sua avaliação, nós temos definido aqueles parâmetros de avaliação, que aparece nas nossas nossas fichas de registo de avaliação, mas elas, é hã... se calhar numa escola de 0 a 10, o tempo que nós ocupamos com a avaliação da EEFM, se calhar de 0 A 10 seria 2, né, tá reduzido a sua, a usa, tem vindo, como veio a perder tempo também tem vindo a perder espaço nessa situação, mas a avaliação formal, porque a informal ela continua a existir no dia-a-dia, todos os professores tem a noção que ela é fundamental para o aluno, não poderemos nunca abdicar dela, que ela faz parte do currículo do aluno e ela uma mais-valia para o sucesso educativo do aluno, né, isso nós temos todos consciência, se calhar uns mais do que outros, mas acho que o agrupamento todo as pessoas, somos 33, temos todos consciência disso, somos 33 com turmas, temos 33 turmas.

P: É muita turma.

R: É, pronto.

P: Qual a sua opinião sobre o apoio de um professor especialista na lecionação da EF no 1º CEB.

R: Pronto, essa é uma realidade que cada vez temos mais, cada vez temos mais até fruto de que, dos colegas do 2º ciclo ter horários pra completar, pronto. Alguns colegas veem com bons olhos, porque reconhecem as suas... as suas limitações, nessa área, segundo veem como uma mais-valia também, terceiro, é mais fácil trabalhar a pares, pronto, pra alguns. Pra outros, hã... acho que nós também temos esta realidade, porque aquilo que conheço de alguns, não veem qualquer vantagem em ter os colegas do 2º ciclo, porque já veem ali alguns erros, algumas vicissitudes, de já, de estamos a trabalhar o basquete, estamos a trabalhar o ... essas partes, e pronto, e esquecem a parte fundamental dos outros desenvolvimento, pronto, pessoalmente eu estou neste último grupo que acabei de dizer, acho que o professor de 2º ciclo, se não souber baixar ao primeiro não é uma mais-valia, mas quando sabe baixar e quando nós conversamos com eles daquilo que temos que fazer, foi a primeira coisa que fizemos, isso sim foi no dia de aula que tivemos com ele, tentei explicar qual

era o programa, dar-lhe o programa, programei, é a partir daqui que vamos trabalhar, a planificação está por todos os blocos, vocês agora têm que saber baixar, e temos vindo lentamente nós temos, os colegas que trabalhavam connosco no ano passado já são outros este ano e há dois anos era outros, nós temos aqui um conjunto de três professoras muito boas, porque tinham experiências de agrupamentos que quando havia articulação com o 1º ciclo, que inclusivamente trabalharam aqui na escola do Eiol, Eixo, não, Eixo, Eixo acho que sim, foram duas colegas que foram embora e estes colegas que estão agora, que é o caso, que trabalham connosco, que é o caso do “Bruno” e do “Eduardo” tão pela primeira vez connosco, e isso ainda não foi possível potencializá-los no sentido de, apesar de falarmos sempre com eles, explicar qual é essa situação toda, e eles não conseguiram absorver aquilo que nós queremos, também fruto dessa condicionante de eu não estar a tempo inteiro pra poder fazer isso, quando estou a substituir os outros colegas não posso fazer a outra, outra situação, mas com as outras colegas foi possível fazer o trabalho completamente, porque eram capazes de baixar, elas já tinha essa experiência, né, elas já tinham, os colegas não, basta dizer que um colega é do 3º ciclo e é do secundário, e isso é muito mais limitativo.

P: Até pela questão pelo pouco tempo que estão aqui desenvolvendo o trabalho...

R: Sim, isso sim, sim, eles chegaram cá, entretanto, olha eu vou contar com vocês e tentarmos articular melhor e de repente e eu pumba: turma, já o meu tempo não é coincidente com o tempo deles, e não é, tem sido de alguma maneira limitativo isso aí, limitativo.

P: Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?

R: Eu acho que o trabalho colaborativo, não é só na EF é em todos, todos na área da educação, eu não concebo ver um professor isolado, não concebo, e nós temos essa, desenvolvemos mesmo esse, incentivamos e a nossa hã... marca, vamos assim dizer, é que o colega tem trabalhado com a colaboração do outro, mesmo, não só na EF, mas mesmo com os outros, por isso nós todas as semanas temos reuniões de grupo, todas as semanas, pra trabalharmos português, pra trabalhar a matemática, mas também lá entra as outras áreas, pronto, e eu não concebo que não haja colaboração uns com os outros, às vezes perguntamos, mas há essas dificuldades, há essas situações, pronto, cá estamos e tanto é assim que o grupo sentiu a necessidade deste trabalho colaborativo, nomeadamente do seu, do seu desempenho que se calhar, era um dos poucos agrupamentos que este ano tinha proposto ao centro de formação de professores de (...), da escola, uma formação da EEFM, tá no nosso, no nosso programa de formação, estava uma formação de 25 horas na EEFM e foram identificadas, eles nos pedem as datas, eles pedem todas as nossas datas, porque os professores sentiram que é mais fácil potencializar esta situação, saber como trabalhá-las e nós tínhamos a turma de 20, tínhamos, nós somos 33 e foi demasiado até porque, e aí foi “tu tens quer ficar de fora, tu tens que ficar de fora, porque tu já sabes, tu já não podes, tu já não precisas, tu já não sei o que mais, pronto” e tínhamos isto, não foi possível por de pé hã... por razões que eu desconheço, o centro de formação aceitou a formação, acreditou-nos a formação, até hoje a formação não, né, não está, não está no terreno por essas condicionantes que eu não, que eu desconheço.

P: A professora “Cecília” comentou.

R: Comentou?

P: Aham.

P: Então bate certo (RISOS). Bate certo.

P: Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF.

R: Também temos, pronto, eu pessoalmente, como lhe disse, se ele souber baixar, porque primeiro detalhe o interesse da criança, se souber baixar, se não souber baixar não tenho tanta assim esse, não vejo, vejo aqui algumas desvantagens, se o professor que vai, do 2º ou do 3º que vai ao 1º ciclo tiver em atenção a todos os conteúdos ou melhor todos os blocos que vamos ter que trabalhar e como, como eles devem ser trabalhados, acho que com a experiência que eles também têm nessa área acaba por ser uma mais-valia, hã... se isso não acontecer não, não é uma mais-valia, é

evidente, hã... pra alguns colegas, o professor do 2º ciclo no 1º ciclo, já lhe disse e vou repetir é uma mais-valia, pra outros não, não é, é evidente.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

P: Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?

R: Eu acho que ela é fundamental, eu não concebo, como disse e já comentamos isso aí em alguma outra parte, hã... eu não concebo a escola sem a Educação Físico Motora no 1º ciclo, não concebo, não consigo, e volto por este parêntese e lamento que cada vez nos tirem mais tempo, pronto, ela é fundamental, assim como é fundamental que os professores tenham conhecimento e capacidades pra o desenvolvimento, porque eles todos estão motivados e sabem qual é a sua importância e pronto, e não se concebe o que se têm feito nos últimos anos nessa matéria, que é retirar-lhe tempo e dar-lhe e por lá matemática e português como áreas fundamentais e outras até, pronto, não sei se é uma estratégia pra poupar dinheiro, se não é, hã... se é uma visão de que devemos ser todos engenheiros ou doutores, não... pronto, quando esquecemos uma parte fundamental nesta faixa etária, não há ninguém que não reconheça isto, em todos os artigos científicos que é fundamental a EF e quase, e todos nossos professores que estão no terreno na sua formação base tiveram aulas de EF, e sabem de sua importância e é por isso eu acho que alguém tem que acordar esses decisores para re..., pra inverter isso e não vermos uma substituição que está a acontecer das AECs de tomarem o espaço da EEFM e ela quase desaparecer do currículo, pronto, é o que está acontecer.

P: Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

R: Mal, é mal, muito mal, é muito mal em todos os sentidos, primeiro porque inclusivamente os currículos das outras áreas são aumentados, inclusivamente até com conteúdos em que os miúdos não têm o desenvolvimento psíquico, nem a sua capacidade da abstração e de compreensão de alguns conceitos matemáticos que estão lá dentro, com currículos extremamente longos, portanto e estas diminuições e estrangulamento da EF traz consequências a curto e médio prazo que não, que só não são tão visíveis ainda porque existem professores que continuam a fazer, os professores a continuar a perceber que ela é importante pra o desenvolvimento global da criança, mas não podemos também por a cabeça na do..., e dizer que não há casos em que se, os colegas pura e simplesmente já estão a ser substituídos por, pelo professor do 2º ciclo ou pelas AECs, isso tá, isso acontece, e isso é mal, pronto, mal, mas a diminuição da carga letiva no 1º ciclo na EEFM, no meu ponto de vista a médio prazo vai trazer algumas consequências, hã... no... por quê? Porque isso também é assim, se formos ver, tirando a parte até mesmo física do desenvolvimento, mesmo nessa, mesmo tirando essa, nas outras a EF também que é importante, por exemplo na questão das regras de grupo, nas socializações, nota-se e até se nota até mais nos mais pequenos, no 1º ano, quando nós tínhamos mais tempo de EF, de EEFM no 1º ano, esta é minha análise, era mais fácil a integração dos miúdos e até ganhavam mais capacidades de regras e estas coisas todas do que agora e por isso que eu ouço muito, demais vezes, destes colegas que estão no 1º ano a dizer: “e pá, é muito difícil...” é muito, porque eles estão há muito tempo sentados, estão, estão muito tempo vocacionados pra situações, esquecendo a outra parte que é fundamental numa faixa etária do 1º ano, que é parte, desde o brincar, desde o explorar o seu corpo, desde explorarem o seu espaço e estas situações todas, né, e isso tem essas consequências todas e uma, ainda há pouco tempo dizia isso no pedagógico, que uma das razões que estávamos a ver: “por que que temos mais problemas de comportamentos e que disse: “olha, a razão é a diminuição da carga horária letiva da EF no 1º ciclo”, “ah, mas depois tem as AECs”, “ao final do dia?, em que sem escape?”, não, era acolá quando o professor podia trabalhar com os alunos a sua parte psíquica, a sua parte motora e sua parte de integralização no grupo de maneira a respeitar as regras e saber o que é que eu vou fazer e o que é que eu não vou fazer, e isso tem essas consequências, ninguém, é claro que eu não estou a citar, a dar nenhum estudo académico pra dizer se isso é assim ou se não é, mas isto é minha, é minha análise.

P: Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

R: Todos os colegas, hã... nós temos essa marca também, hã... de sermos um agrupamento que trabalha a EEFM, e trabalha, não na globalidade, mas 90% e todos têm a noção de que ela é fundamental, pronto, e pra isso ela faz, integra o nosso currículo, ela integra nossas planificações, e temos momentos próprios para potencializar esse evento pra comunidade, pra comunidade saber que ela existe, hã... portanto todo, não há ninguém no agrupamento que, hã... prescindia de saber da importância que ela tem na, no currículo do aluno, limitado, mas já é por outras condicionantes.

Parte VII - Considerações finais:

P: Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...).

R: Não, foi bom, foi bom, hã... quando estava a responder comecei a ver as minhas aulas e ... quando estava a estudar, quando era estudante, e como eu disse, eu tive sempre sorte de ter bons professores, é, não só na EF mas nas outras, nas outras áreas, é, eu tive um professor que era, que me marcou, que não era de EF, mas que era ao mesmo tempo também era uma pessoa que também gostava da EF, era um professor de física e química, não era de EF, mas era física e química e de biologia, foi o professor que mais me marcou, mas era uma pessoa completamente ligada a todas as áreas, em qual entrava a EF, e foi foi, e foi hã... agradável quando me perguntava quais foram os três aspetos que eu mais valorizava nas aulas que tinha e as negativas, to a ver aqui, que naquela altura quando estudante, já tenho 30 anos de trabalho, mas voltando ao meu tempo de estudante, estamos a falar há 40 anos, e tínhamos algumas limitações de espaço e aí sim eram situações difíceis, a situação material, lembro-me perfeitamente que uma bola de basquete ou uma bola de andebol, que era uma das áreas desportivas a qual eu estava ligado, é... não tínhamos uma bola pra todos, né, não havia acolá uma bola e do início a ter com ela né, que é o que fazíamos agora no 1º ciclo, né, que na primeira parte geralmente os alunos todos têm uma bola né, naquele momento de explorar, essas coisas, nós não, nós tínhamos essas dificuldades todas mas foi muito agradável, né e achei pertinente e fiquei admirado quando vi, quando cheguei a essa parte do questionário, mas tentei responder com maior sinceridade global, e durante o caminho que estive a responder eu vi muitas imagens dos meus professores, desses de meus professores, das atividades que realizei, da... nomeadamente naquele período que vai até o liceu, né, é, desde o 2º ciclo, que é hoje o 2º ciclo, que é hoje o 3º ciclo e o secundário, e já não é o mesmo, e de alguma maneira, que eu sou uma pessoa muito piegas, e esse professor, principalmente, esse que marcou até já faleceu e o professor também de EF, que nunca me esqueço o nome, que era o professor Costeira, que era também uma pessoa muito eclética, ligado a muitos desportos e como se já não haja dúvidas era uma satisfação lidar com eles e tê-los como professores e como mestres, não haja dúvidas, me marcou, isso me marcou.

P: Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique.

R: Devia, eu continuo a dizer que devia ser o professor do 1º ciclo, com formação e com acompanhamento, hã... na melhor das hipóteses com a parte pedagógico, se fosse possível, mas em que o professor não fosse um mero expectador, o professor do 1º ciclo, eu continuo a achar que o professor do 1º ciclo tem todas as condições, se forem dadas, com formação, como, como nós aqui tínhamos, achamos, a parte da formação, como há um bocado lhe disse, apareceu por nós sentirmos que temos essa dificuldade, portanto os colegas sabem que têm essa dificuldade, mas não desistem dela, portanto, não desistem porque puseram-na no terreno, e fazem, e reconhecemos que tínhamos como mais-valia para podermos fazer essa formação e... foi aprovada, foi aprovada por nós, pelo departamento, foi aprovada pelo pedagógico e foi aprovado pelo conselho, pelo diretor, portanto, e pensando em formação, só não foi avante por causa das condicionantes que nós não sabemos, que nós não sabemos, mas eu continuo a achar, pra responder a pergunta, o professor do 1º ciclo com

formação e se possível com supervisão nessa situação, caindo sempre na mesma questão que vai ouvir 40 vezes sempre o mesmo, mas tem que nos dar mais tempo.

P: A supervisão de um especialista na área?

R: Não, a supervisão pedagógica integrada no seu global.

P: Ah sim.

R: Porque hã... nós não fazemos uma supervisão a 100% na área da EF, e elas, e pelo tempo que temos cada vez canaliza-se mais para o português, pra matemática e pra o estudo do meio, tá a ver?

P: Sim, sim.

R: Não há esta situação e isso era fundamental, é fundamental, é claro que nós temos um subcoordenador de ano que depois deste diálogo falam, e... como é que está, como é que não está, e pronto, mas eu continuo a achar, e é claro que, que esta é a minha visão, mas eu tenho colegas que já não pensam assim, já são a favor que de a monodocência tem os dias contados e que venham os especialistas e que sejam capazes de baixar ao 1º ciclo. Esta, esta, há uns anos se calhar de me dissesse assim qual era o peso de um e de outro, os que defendiam a monodocência eram se calhar era 90 para 10 contra os que tinha, hoje se calhar estamos em 60 – 40, 60 – 40, e eu falo muito vezes, nós falamos muitas vezes nessa situação com os colegas, quer em conversas informais, quer em conversas de departamento, que cada vez mais se nota essa situação e que já temos no nosso terreno.

P: Por causa dessas dificuldades todas?

R: Sim, sim, sim, já temos música assim, nós já temos plástica assim, nós já temos atividade física assim, nós qui mesmo, no nosso agrupamento, temos colegas de música que vão ao 1º ciclo e fazem em coadjuvação, portanto passa tanto pela planificação e depois para a execução, e temos as expressões plásticas também, este ano não tivemos, porque a colega da expressão plástica entretanto que estava nessa situação foi colocada fora, portanto não temos, mas tivemos, há pouco tempo tivemos a plástica, e temos a expressão físico motora, com esta situação de complemento dos horários do 2º ciclo, a lei determina e o diretor não tem outro recurso e vai lá e pumba e manda pra aqui.

P: Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?

R: Primeiro era mais tempo, segundo, primeiro era uma aposta do, do da direção, dos diretores, das, do ministério e das autarquias, segundo era a formação dos professores, que era fundamental, formação, porque já estão motivados, motivados já estão, e depois é a aposta como mais-valia como já existiu no tempo do PRODEFDE essa situação, para que essa situação exista... e apareçam cada vez mais trabalhos académicos pra demonstrarem aquilo que já está demonstrado, mas para reforçarem que a EF no 1º ciclo é fundamental para o sucesso global do aluno e que tem consequências nas outras áreas, como lhe disse, acho que lhe disse no início, eu não concebo a falta da EF pra quando eu vou trabalhar um conceito abstrato com crianças, em que não trabalhei a noção de corpo, não trabalhou a noção de espaço, não trabalhou a rotação, quando nós falamos depois destes conceitos que entram na matemática e entram por todo lado eles acabam, a EF acaba por ser uma mais-valia para fazer esta situação, só a título de exemplo, hã... nas poucas vezes que este ano eu pude dar aulas com um das colegas, que não sei se vem aqui falar consigo, hã... nós estávamos a trabalhar um conceito matemático da tabuada, e eu disse-lhe “vamos fazer isso na EF” e ela disse-me “como?”, falou assim: “como, mas como?”, eu disse: “nós temos sacos de areia, podemos fazer em grupos de 2 a 2, 3 a 3, 4 a 4, 5 a 5, e depois vamos lhe perguntar aonde que isso se encaixa naquilo que estão a dar na sala de aula, e você vai ver que eles vão dizer que é na matemática, na tabuada” e aconteceu, e ela chegou a ficar chateada que os miúdos disseram “ah, professor estamos a fazer a tabuada?” (RISOS) pronto e daí, por isso lhe digo quando não descobrirmos que tem essa mais-valia de potencializarmos tudo isto e, hã... pronto, mas as escolas apostam muito nos rankings né?, e não há ranking para a EF, só há ranking para os atletas de alta competição, mas pra a EF não há ranking, há ranking para os melhores na matemática, há ranking para os melhores no português, há ranking, global, e não estamos a falar do aluno, estamos a falar escola, escola, escola, né, não quer um ranking para o melhor da EF, quer um ranking para a

melhor escola, que tenha mais desenvolvimento nesse, mas não, não é possível, isso nem sequer as inspeções se calhar valorizam, muitas nós, quando dizemos, olha mas estes resultados nós conseguimos mostrar melhor de forçar pela prática adequada, “ah tá e porque que não fazem?”, não fazem porque não há tempo, há mas tão lá pra ir e fazer matemática, ah pois, mas depois o tempo fica lá, fica lá todo perdido, fica, fica com o curriculuzinho míseros que passam por ser papel, papel, papel, né?, depois, portanto, essa situação acho que, vai ter quer ser pensada por alguém, simplesmente, se não, esta é a minha visão, né?, se calhar sou eu que utópico demais.

P: Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

R: Olha, o aspeto é assim, são as escolas que nos formam deviam nos acompanhar ao longo da vida, faço me entender?

P: Aham.

R: Porque é importante, essas escolas que nos formam estão sempre a melhorar os seus desempenhos, devíamos melhorar também os nossos desempenhos, e quando falo essas escolas acaba também por entrar a EF, certo, as escolas superiores de educação, as universidades, essas situações todas, deviam fazer, fazer-se sentir, e pronto, e foi um aspeto que não falamos que quais são as consequências há... que poderiam ter no sentido de implementar mais connosco estas parcerias, estas... nomeadamente, e estava à espera se calhar que me perguntasse o que que eu achava das escolas que nos formam estarem mais próximas de nós nesta área também, e eu acho que deviam estar, que por exemplo eu trabalho também, como sou professor do 1º ciclo, por exemplo quando vou ter à Universidade de Aveiro, na área das ciências, trabalho muito com eles na área da matemática, trabalho atualmente com eles na área de português, mas na área de EEFM não trabalho, por quê?

P: Por quê?

R: ... Não sei, mas isso, é tá, pronto... acho que também passa também um bocadinho por aí, né, porque nós se quando se estamos cá, as pessoas acham que não existem estes processos, é claro que eu tenho a ideia que ... mesmo o nível superior as pessoas já veem o professor do 1º ciclo como, como uma... aquela espécie em vias de extinção, de... porque a monodocência está condenada, fruto de muitas vicissitudes, depois essa é minha análise, a primeira é há um decréscimo do número de alunos onde temos um quadro professores muito grande, por isso é que temos pessoas do 1º ciclo, do 2º ciclo a vir pro 1º, né, nisso tem estas questões e cada vez vai ter mais, cá a menos alunos, vai cair o número de professores, o número de alunos também aumentou consideravelmente que é um dos problemas que nós notamos no 1º ciclo, são muito alunos nas turmas, que é uma coisa também que ía dizer isto, e tem consequências em todos os sentidos até da organização da aula, né, nós temos turmas a 26 alunos, eu dou aulas a uma turma de 26 alunos, do 2º, que era do 1º ano este ano são do 2º e só, só até o natal, e era muito, e é difícil articular, podem dizer não, ah mais é difícil, e mesmo estando numa aula de EF que vai planeada, no sentido que vamos fazer isso, isso, isso e aquilo, vamos encaixar estas coisas, quando lá chegam aquilo já tudo montando, vamos assim dizer, mesmo assim é difícil, olha, com turmas tão grandes, com a diminuição dos alunos com os mesmos professores, está a ver, há excesso de professores, então começam a pular para o 1º ciclo, e depois como também temos um grupo de docentes de pessoal do 1º ciclo já com alguma idade, né, a formação base ainda não é a ideal, se lá um dia existe, talvez não existe, a formação ideal, mas pronto, poderia ser mais alargada, mas depois de 25, 26, 27 anos, também não tão com aquela abertura para fazer, para melhorar seus conhecimentos, e isso, há... tem algumas consequências, há... mas pra dizer que no meu ponto de vista lá em cima já deviam ver o professor do 1º ciclo como uma coisa quase como aquela espécie em vias de extinção, né, se calhar vai contra com muitas coisas que acontecem, mas cada vez mais é o que nós vemos, pronto, é o que nós sentimos.

P: Muito obrigado pela sua participação, colaboração, a organização dos horários das entrevistas, que sei que não tem sido fácil.

R: Não, não tem sido fácil mesmo.

P: Eu imagino.

R: Não tem sido fácil.

P: Ainda mais nessa correria, entrando em turma, e correndo daqui pra lá.

R: Sim, sim, sim, não tem sido fácil, não tem sido mesmo muito fácil, até porque, não só minha, mas principalmente até por questões do, do... do desse problema com os meus colegas, que também estão assoberbados com, todos tem turmas e todos têm uma carga horária também muita extensa, é há... e basta só dizer, acho que lhe disse, que foi ontem ou ante ontem os professores do 1º ciclo, nesse agrupamento, sei que alguns não é assim, mas neste agrupamento, cumprem tudo aquilo que está programado, quer a nível de sua carga letiva de 25 horas, ou seja, 5 horas diárias, quer o tempo do estabelecimento, por isso é que todas as quartas-feiras estão a reuniões e estão inscritas com presenças e essa situação toda, quer os tempos de reuniões de departamento, quer estas situações todas, ou seja, em condições normais nós entramos as 9 h e saímos às 17 h e 30, é quase todos os dias, por exemplo, os colegas do 3º ano, dois dias por semana é assim, porque são, porque também há o inglês, pois aí está a monodocência dar a vida com a introdução do inglês, tá a ver? no 1º ciclo?

P: Aham.

R: Nós temos no 3º ano, este ano foi para o 3º ano, pra ao ano já é pro 3º e 4º, o que vai, já vai ser mais turmas com aulas até às 17 h e 30, 17 h e 30!, 9 e meia as 17 h e meia, letivas! Portanto, veja o volume que é de trabalho pra estas crianças.

P: É.

R: Pronto, entram às 9 h vão até o meio dia e meia hora, saem ao meio e dia e meia hora até às 14h para o almoço, regressam às 14 h e vão até as 16 h, das 16 h às 16 h e 30 param, das 16 h e 30 às 17 h e 30 voltam com aulas, duas vezes por semana, primeiro o 2º e 3º ano, não, 3º e 4º ano, 3º e 4º ano, que esse ano é o 3º que os outros todos vão até às 16h, o que realmente a nível dos professores, é muito, muito, muito, muito, de segunda, terça, quarta, quinta e sexta, ... segunda, terça, quarta, quinta e sexta, pronto, depois também temos mais estas reuniões todas e depois temos que responder, dar respostas e bem do nosso trabalho, que estamos a fazer, como vamos fazer, que é que estamos a pensar e é muito, muito, muito, muito, às vezes quando digo aos colegas do 2º ciclo, mas eles hoje já têm essa noção, que o professor do 1º ciclo chega extenuado à sexta-feira é uma verdade, não pode ser de outra maneira, a não ser que esteja lá a brincar, né?, A não se ser que esteja lá a brincar.

Entrevista 05

“Eduardo”, 42 anos.

Professor especialista de EF do 3º CEB (PEC).

Local e data da entrevista: Biblioteca da escola sede do AEA, dia 14/04/2016.

Duração da entrevista: 1 hora e 08 minutos.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo*:

P: Descreva a dinâmica de desenvolvimento de seu cronograma semanal de aulas de EF (quais escolas, turmas, carga horária). Por que tu és professor do 3º ciclo?

R: Sim, sou professor do 3º ciclo, aqui tenho muito serviço, tenho, só pra tu ver, tenho 5 turmas de 3º ciclo, 2 sétimos, 2 oitavos e 1 nono, tenho desporto escolar a boccia, tenho natação adaptada, ou seja, trabalhar com os alunos das unidades e alunos com necessidades educativas, são também uns 6 que é um currículo individual e específico, e pronto, essas duas, no desporto escolar tenho essas duas, e depois tenho mais duas horas no 1º ciclo, que é a EEFM. Tenho uma turma na B..., do 3º ano, e tenho uma turma do 1º e 4º em A....

P: Aonde que é?

R: A..., é aqui, é freguesia daqui.

P: É aqui por perto?

R: É, tudo 4 km, 3, 4 km daqui.

P: E essas turmas do 1º ciclo a professora acompanha junto a aula ou não?

R: Inicial... Não, não. Eu sou o professor da turma naquela, na EEFM, apesar que no início do ano, pra adaptação o professor costuma ficar lá a acompanhar, se houver necessidade e eu também me pus logo à vontade logo no início do ano, já dou aulas há uns anos, já dei aulas a também ao 1º ciclo e nas AECs e por isto estou à vontade pra relacionar com os miúdos, mesmo por isso, nas primeiras duas, três vezes sim, mas depois se não houver necessidade, se eu os conseguir o controlar... não há problema nenhum ... pronto, e assim se sucedeu, assim ali.

Parte II- Questões referentes à formação:

P: Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?

R: Minha formação inicial é 3º ciclo e secundário, pronto... não... é com alunos mais velhos, né, uns com a partir de 12, nunca trabalhei com alunos do 5º e 6º anos na escola, porque antigamente não era possível, sabes, só há aqui a dois grupos, a uns que se dedicam a EF e ao grupo que dos anos sessenta/liceu (não entendi) que é o 2º ciclo, ou é 3º ciclo ou secundário ou 2º ciclo, nunca damos aulas sem, salva raras exceções, às vezes completar horário, se houver necessidade, pronto, mas nunca me aconteceu. Primeiro ciclo já me aconteceu, há uns anos atrás há aqui em Eixo, que é uma escola aqui pertinho, perto de Aveiro, fiquei lá colocado e pra completar horário dei a pré e dei ao 1º ciclo, e... quando acabei de tirar o curso trabalhei em AECs, também era 1º ciclo, e o ano passado tive AECs também inserido no horário, também no 1º ciclo, tive, já por isso já, apesar da minha preparação, digamos minha formação é 3º ciclo e secundário, só, que eu também ao longo dos anos fui trabalhando com miúdos também destas idades, mesmo nesta escola, hã... já dei a miúdos da pré, também durante 4 ou 5 anos aqui num centro social e tenho alguma facilidade e em também em direcionar as coisas pra eles e relacionar com eles, que é completamente diferente, né.

P: Em qual universidade foi sua formação?

R: Na Maia, em Maia, Instituto Superior de Maia.

P: Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?

R: Na EF não. Quer dizer, quer dizer, na área de EF, to, tenho curso de treinador, tenho curso de treinador de basquete, tenho curso de treinador de futsal e já treinei, quer um quer outro, mas neste momento to a treinar futsal, né, mas no futsal foi sempre nos séniors e no basquete foi sempre na formação.

P: De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?

R: Já muitas coisas mudaram completamente, eu acho que a nível de formação, por exemplo no 1º ciclo, não tivemos quase nada, pouco, muito pouco, muito. Depois na altura havia uma coisa, que agora já não existe, que havia estágio no quinto ano, nós tínhamos, íamos pra uma escola, tínhamos duas turmas e nos é que éramos os professores das turmas, não havia ninguém, não éramos, não íamos a coadjuvar nada, não íamos coadjuvar o professor, nada, nós éramos os responsáveis pelas turmas, tínhamos a orientadora que ía lá de vez em quando ver umas aulas e auxiliava-nos quando necessário, mas o responsável, e hoje em dia isso já não acontece, e é uma coisa que também era produtiva que era remunerado e agora deixou de ser, agora, na altura era remunerado mesmo.

P: Hoje é pra aprender mesmo.

R: É, agora, pronto... hã... agora as coisas mudaram muito, completamente, hã... é preciso ir ao que nós não sabemos, sempre que necessário irmos a ações de formação e ir nos atualizar, conhecer modalidades novas, também as conhecidas, essas modalidades também, mesmo as próprias são, vão sempre, vão evoluindo e nós precisamos de nos informar e tirar ações de formação para acompanhar também a evolução, tem a, é muito diferente as coisas como eram de como são agora.

P: Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

R: No primeiro ciclo, temos algumas, alguns pontos que eu acho que são importantes trabalhar, principalmente a coordenação, quer deslocamentos, coordenações, é, pouco, a nível das capacidades físicas acho que pouco, mas podemos começar a trabalhar um bocadinho, mas não dar muita importância, mas as coordenativas acho que são fundamentais pra nós trabalharmos, equilíbrios, deslocamentos, coordenação quer a manual, tanto ali à volta, apesar, que já começa... depende um bocadinho das pessoas, mas por exemplo, tem ali uma turma muito boa que já começa a trabalhar conceitos de marcação, desmarcação, através de jogos que nós temos, mas se conseguem, e eles já interpretam muito bem essas situações, isto depende assim um bocadinho da turma, mas basicamente é isso, e depois depende muito das condições da escola., isso ... é, é, é o que rege, é o que define o que nós vamos trabalhar com eles, muitas vezes condições da escola, o número de alunos por turma, não é?, material, se tem ou se não tem, e o, também, o comportamento dos alunos, porque uma turma complicada é mais difícil, por exemplo, de dar alguma coisa ligada à ginástica, se temos material, se não temos não dá pra dar né, há coisas que dá pra adaptar, mas ginástica sem colchão, dá pra fazer alguns elementos, mas é muito complicado, como sabe, né, e... pronto, e é um bocadinho consoante àquilo que nós temos disponível, apesar que há realmente programas em que tentamos cumprir dentro do que está estipulado nos programas, mas sempre de acordo com, com, com, quer espaço, quer espaço, quer material, né, pronto, e aqui essa escola 45 minutos é pouco, mas é o que está disponível, e pronto, é o que tá previsto, mas 45 minutos é pouco, uma vez na semana.

P: São duas turmas?

R: Uma vez por semana, de 45.

P: São duas turmas de 1º ciclo que tu trabalhas?

R: ...Não... pronto, é assim, e aqui o que que eles fazem, e pronto, também isso tem muito a ver com o que se passa lá em cima e quem é que manda, não é?.

P: Aham.

R: Que manda..., nós, nós estamos aqui, porque temos horários, digamos, horas para, que dê pra completar e dê pra nos atribuir, porque se não tivéssemos horas, se tivéssemos aqui um horário com mais turmas do 3º ciclo, eu não teria estas turmas do 1º ciclo, nem eu e nenhum qualquer dos outros, o que acontece aqui é que há, e pronto, e mediante desta situação eles aproveitam e fazem muito bem, e canalizam pra... só que também, é só há, assim, nós aqui, eu tenho duas, o professor “Bruno” tem mais 5, se não me engano, e não tem mais, quer dizer, aquelas turmas têm sorte de os ter, agora optaram por..., somente tinham optado, por primeiro...pro 3º ano, acho que a opção é o 3º ano, mas por exemplo, lá em Assenquins é 1º e o 4º, não sei também porque, e também tenho uma outra 2º e 3º ... não sei, não sei, às vezes tem haver com, com o nosso horário, se encaixa ou não encaixa, também tem haver com isso, apesar de que os horários do 1º ciclo podem ser mais flexíveis e podem ajustar, não é, podem dar a EEFM, podem fazer à segunda, ou à terça ou à quarta, consoante também a..., mas pronto, não sei, ficou assim, mas pronto também não sei porque que é... porque que está.

P: Qual que é o horário do 2º e do 3º ciclo, é diferente do funcionamento do 1º né?

R: Sim, sim.

P: Como que é no 3º ciclo?

R: No 3º ciclo eles têm “x” horas e podem tanto sair ao meio dia como podem sair ao meio dia e 45, o horário não é sempre igual, o 1º ciclo é sempre o mesmo horário, eles entram às nove saem ao meio dia e meio, entram as duas e saem às quatro e meia, se não me engano é assim, é assim, eu também to assim, eu to mais ligado ao 3º ciclo, mas penso que é assim, também tive no ano passado, mas me recordo que era isso.

P: No 3º é um turno só?

R: No 3º tem um bocadinho, no 3º podem entrar às 8 e meia e sair ao, ao... e terem seis tempos de manhã, ou podem só ter cinco, ou podem só ser quatro e ter hora de almoço e tirar, somente têm uma hora de almoço, depois podem ter a tarde livre ou não ter a tarde livre, pois também tem um bocado, também tem apoios e não, e pronto, é... não é específico, tem mais ou menos uma faixa das oito e meia e cinco em que eles têm que ter 36, se não me engano, posso estar, posso estar enganado, isto também está sempre a mudar, às vezes tem apoio ao estudo, outra vez já não tem, às

vezes tem formação cívica, às vezes já deixa de ter, o currículo tá, cada disciplina, não são as nucleares, mas as outras estão sempre a mudar, e uma vez, no oitavo tem inglês, tem mais um tempo, mas no nono já não tem, pronto.

P: É muito dinâmico?

R: É.

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

P: Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos e quanto tempo, em média, de duração da aula?

R: Pronto, dura, é uma vez por semana e 45 minutos.

P: E esse deslocamento pra escola é por tua conta?

R: Sim.

P: É como vem aqui?

R: Pronto, exatamente. Eles têm em conta, não, não colocar a aula, não colocar por exemplo eu sair ao meio dia e entrar aqui ao meio dia né, mas por exemplo hoje, e às vezes tem, é pra nós também não costumo me queixar porque assim eu não me interessava sair ao meio dia e só entrar aqui a uma, pra depois ficar aqui uma hora e, pronto.

P: Sim.

R: E eles têm em conta essa situação, por exemplo, à quinta-feira eu dou aulas aos alunos às 11:45h na B..., depois dou aula aqui ao meio dia, e pronto, sempre assim esse horário ao meio dia, e assim, vai rrrrr vai 45 e “acabou, meninos, vamos embora”, e arrumar o material, assim a correr e pegar no carro e... chegar aqui. À segunda-feira tem que vir, à quarta tenho mais tempo, saio às 10 menos um quarto só entro aqui às 10 e um quarto, essa meia horita já dá, mas um quarto de hora que nunca chega a ser um quarto, pronto, porque entre acabar a aula, arrumar o material e vir e pegar no carro, se vai aí pra 10 ou 8 minutos.

P: É corrido?

R: Sim, sim, é a correr.

P: Como costuma planificar as aulas de EF? No geral e pro 1º ciclo e se tem alguma diferença?

R: Tem, tem uma diferença tem, é assim, no 1º ciclo, eu pra mim é mais fácil, pronto, apesar da minha vivência ser toda no 3º ciclo e secundário, mas é mais fácil de planear uma aula, porque nunca chega a coisas tão complexas, são coisas muito mais simples, temos que repetir mais vezes, logo se vamos repetir eles já vão saber como que é já vamos a funcionar melhor, não temos que estar... enquanto no 2º ciclo, no 3º e secundário não, há que diversificar e fazer coisas mais complexas, porque eles também, apesar de que (RISOS), este ano não acontece isto aqui, este ano o nível dos alunos é muito baixo, tanto que às vezes dá pra planificar 7º, 8º e 9º igual, apesar, porque, porque eles têm tantas, tantas falhas nos conteúdos anteriores que fica quase igual o que vou dar quer no 7º, quer no 9º a diferença, é a mesma, não há nenhuma diferença.

P: Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.

R: Aqui no agrupamento é, é bom, em termos aqui é bom, somos quatro professores, nunca estamos, por exemplo, nunca estamos mais do que três e só estamos os três em duas situações, porque estamos sempre dois, 95% das vezes estamos dois, significa que temos sempre um pavilhão e um ginásio e temos o espaço exterior, mas pronto, se tiver a chover, temos sempre uma pra ficar no pavilhão sozinho e o outro pra ficar no ginásio, se não tiver nada pra dar na ginástica, pode ficar, dividir o pavilhão ao meio e ficamos, o que é muito bom, se tiver, se tiver bom tempo até pode escolher um dos três espaços, quando está lá os três, que é raro, isso é raro de acontecer, são duas situações, se tiver a chover tem que se dividir o pavilhão ao meio ou ficar nas salas, se não, pode estar cada um em um espaço, e pronto, a nível de espaço aqui é bom, material também. Agora, nas, nas primárias, pelo menos nas que eu vou dar, porque aqui, o professor “Bruno” dá, dá sempre aqui

no pavilhão, só dá a estas, estas turmas que estão aqui na escola, só às turmas que estão aqui na escola, eu nos sítios que dou, uma tem um espaço, um ginásio e o espaço exterior agradável, o ginásio não é muito grande e eles são muito miudinhos, é complicado quando fico lá dentro, ainda hoje dei uma aula lá dentro, dei uma aula com estações, coloquei nove estações, dois a... estavam só a fazer 18 a aula, dois em cada estação, a rodar em “x” tempo e rodaram, rodaram, mas é preciso, e por exemplo, é preciso, eles já me conheceram e se calhar não faziam isso cá na segunda, na terceira aula, porque eles não me conheciam, se calhar, não cumpriam o que estava estabelecido, não cumpriam as regras, pronto, e eu só faço isso, porque agora já to à vontade pra fazer tudo aí, no A... também fiz, são coisas que tem estar a funcionar bem, porque se não é uma confusão, estarem em, ali 20 no mesmo espaço, não invade o espaço do outro, não tirar a vontade do outro, um estava a fazer, saltar barreiras, o outro tá a trabalhar saltar nos arcos, o outro esta a fazer, um trabalha com bola, pronto, é complicado, e tem, em A... não, em A... o espaço... não tem muito material, aliás na B... tem muito material, em A... nem por isso, tem pouco material, para além que a turma é 1º e 4º, o que não ajuda nada, muitas vezes eu divido o 1º e 4º, a dar uma coisa ao 1º e da outra coisa ao 4º.

P: É o 1º e o 4º junto?

R: Sim, pronto, devido ao número reduzido de alunos eles têm que muitas vezes juntar, e a... imagina pra mim que é difícil, à professora que está a dar o conteúdo ainda mais difícil, não é... A matemática, o português, estudo do meio é mais difícil, mas pronto. O que acontece muitas vezes é ter os miúdos do 4º a ajudarem os miúdos do 1º, muitas vezes, pra não tá sempre assim também, uso a estratégia de dividir, trabalho com os do 4º, fazem uma coisa, um jogo, pode ser idêntico, mas com regras diferentes, mas... por exemplo, o jogo bola ao capitão se calhar, aquilo o 1º ano deixa a bola a cair ao chão, não tem mal nenhum se cair ao chão, por exemplo, nós jogava no 4º já se a bola cair ao chão passa para a outra equipa, por exemplo, uma regra, eles tão a trabalhar o jogo, mas as regras diferentes, mas tão aí as diferenças, mas é complicado, e tem uma coisa muito má que é (RISOS), o comportamento dos miúdos do 1º ano dessa escola, é complicado, muito difícil.

P: É?

R: Muito difícil de controlar.

P: Essa é a escola que tem as condições....

R: Piores.

P: As condições piores?

R: As piores condições.

P: Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB?

R: Basicamente é, é muitas vezes a falta de material e o espaço, e pronto, e hoje, acho que hoje em dia, é ... é o comportamento dos alunos, na forma de eles estar, de estarem, de não respeitarem muito as situações, isso é uma coisa que hoje em dia, não se trabalha... eles ... muitas vezes nem querem fazer nada, não querem, simplesmente não querem, não apetece.

P: Mesmo no 1º ciclo?

R: Mesmo no 1º ciclo, e mesmo na EEFM, que é uma coisa que é sair da sala, que eles teoricamente deviam gostar e, muitas vezes, e é, e a realidade prá uns anos pra cá tem sido esta, por quê? Porque famílias muito desestruturadas, muitos casos complicados e eles reagem muito mal, há muitas situações, às regras, não ter regras a cumprir, e depois dá nestas coisas.

P: Quais são os principais fatores que condicionam a maior ou menor regularidade da prática da EF? R: Da prática da EF?

P: Sim, dela ser regular?

R: Primeiro, tem haver, muitas vezes com, eu acho... com os pais, e com a responsabilidade, quer dos pais, quer dos filhos. Acontece muitas vezes, os alunos, porque é assim, eu tento imprimir algumas regras, nomeadamente ao equipamento, pra mim não faz aulas se não tiver equipado devidamente, eles já sabem, mesmo sendo mais pequeninos, mesmo sendo do 1º ciclo, até parei de fazer isso há uns anos atrás, porque assim chegamos ao 2º e ao 3º ciclo e eles continuam a achar que podem fazer aulas de calças gangas, que podem fazer aulas de botas, de sapatos, que é igual,

pronto, e depois acontece uma cadeia de repetição, e que acontece, e por eles não realizarem, imaginemos que temos uma vez por semana, esquece do equipamento uma vez, se tem duas semanas sem fazer, é capaz de correr, saltar, e brincar, não sei, mas não é a mesma coisa, se esqueceu 2 semanas, já são 3, pronto, e aí a grande dificuldade que nós temos é, muitas vezes, incutir a responsabilidade, quer nos pais, quer nos alunos, mais pequenos que se calhar, tem que se passar pelo, pelos pais, porque eles muitas vezes eles chegam à aula “ah professor, mas eu disse à minha mãe, mas ela esqueceu-se”, acontece muitas vezes esta situação, pronto, e daí o facto de trabalhar essa situação pra que eles não, não falhem e não deixem de ter aula, e a grande dificuldade muitas vezes é essa, é fazermos perceber que eles têm que cumprir.

P: De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: Eu acho muito importante, importante por vários aspetos, primeiro a prática de exercício físico e, e orientado, se não aquilo correr, podem correr, podem saltar, mas não é orientado, não trabalha todas aquelas capacidades que nós achamos importantes, porque depois é muito diferente já quando começa a ter alunos que tem um ... durante os 4 anos, às vezes na pré, e durante os 4 anos do 1º ciclo a atividade física, quer com EEFM, quer com as AECs também, que é atividades de enriquecimento curricular que tem também a parte da EF, e os alunos que não têm nada, podem ter uma coisa ou outra fora, mas não têm, que é muito diferente depois quando apanhamos, é, se tiverem hipótese se derem uma ginástica, nós chegamos a ginástica eles não têm medos, chegamos ali não há problemas, não tem coordenação nenhuma, não percebem, por exemplo, um jogo simples, o jogo dos 10 passes não percebem, que tem que afastar, que tem que, pronto, têm estas situações todas. Os que têm, é uma diferença muito grande, nota-se completamente uma diferença dos que têm para os que não têm, pronto, daí é muito importante a prática de ter, ter a hipótese deles terem a EEFM no 1º ciclo, o que por exemplo aqui não acontece, acontece com alguns, pronto, é uma forma, mas, é melhor que nada, mas não é o ideal.

P: Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

R: É... não percebi?

P: Como se realiza a avaliação da EEFM?

R: A avaliação? A avaliação é, é nitidamente só da observação, não, não... Temos critérios, temos critérios para avaliar, mas não registo, não estou diariamente a registar, tenho uma ideia, pronto, não é diariamente, mas volto e meia faço um registo, uma avaliação e isso aí, isso aí nós temos, isso que, de cor não sei, qual é que são os critérios para a avaliação, mas tem lá a parte do empenho, tem lá a parte do, da, do empenho nas atividades, tem a parte da, dos dos... mas pronto, não vale aqui assim, seu tivesse aqui, tinha lembrado-me, mas não, não sei, mas pronto, basicamente é isso que referi, é a observação direta.

P: E quais as dimensões pra si, independente desses critérios?

R: Pra mim, pra mim o mais importante pra mim é o empenho, ali naqueles alunos tem que ser o empenho, tem que, e também, acho importante a parte da responsabilidade deles, né, e do comportamento também, pronto, esses três, o comportamento já ajuda, a ser, o comportamento já ajuda também, né, depois empenhar-se mais na aula, pronto, e depois temos que distinguir aqueles que tem alguma destreza dos que não tem né, lógico também não... o aluno também é muito empenhado, apesar do 1º ciclo, é muito empenhado mas não consegue fazer, nem consegue fazer um tipo qualquer de, não consegue, não consegue equilibrar a bola numa raquete, não consegue, hã... tá sempre parado num jogo, nunca recebe a bola porque tá sempre parado e marcado, pronto, e estas situações todas tem que ser, logicamente depois contar na, no processo de avaliação.

P: E essa avaliação no 1º ciclo, nessas turminhas têm a participação, como é o envolvimento da PTT deles?

R: Nesse, na minha, na minha experiência daqui da escola, e se calhar aqui é, eu atribuo os valores, atribuo a classificação, tenho uma grade em Excel, que nós, que nós preenchemos e depois

enviamos à professora e a nota não é só dada por nós, também é dada pela professora e pronto, e ela depois ela tem, acho que são mais três notas, na EEFM.

P: A música, a artística...

R: Pronto, é uma média de todas, por isso a minha nota vai fazer média com as outras, mas em relação à EEFM a professora, nestes dois períodos que decorreram sempre concordou com as avaliações, não me, junto, não vejo, não, eu não sei se ela trabalha ou não durante o..., durante o resto da semana alguma vez, porque quando não existe, teoricamente eles que teriam que dar, se dão ou não, não faço ideia, pelo menos não to lá pra ver, não sei se dão ou não dão, se trabalham ou não, capaz de darem jogos também, mas é diferente também, eles têm a formação, os professores do 1º ciclo têm formação também para dar a atividade física, a EEFM, não é?, muitas vezes não tão é, não sei, não tão à vontade, não faço ideia, também nunca os perguntei, mas hã... teoricamente a professora subscreve o que, o que eu coloco na avaliação, depois a nota faz média com as outras e é uma nota bem baixinha lá, com a média das outras três expressões.

P: Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1.º CEB?

R: Basicamente é aquilo, um bocadinho daquilo que eu falei a um bocado, que me referi à avaliação, dentro que eu achava que era importante na avaliação e depois, realmente, o aluno empenhado, cumpridor, no nível de regras, responsável, mas apesar de muitas vezes eu atribuir um bocadinho a responsabilidade também aos pais de não trazerem, mas eu acho que o aluno sabe que tem este dia uma atividade, e ele de manhã sabe que vai ter, e amanhã eu tenho que ir de fato de treino, não posso ir assim, tem que ir de sapatilhas, pronto, eu acho que é bom começar a trabalhar isso de pequeno, pra irem organizados, e depois que ir evoluindo nas, nas, nas capacidades que nós vamos abordando e trabalhando, evoluindo, e que, ...a bocadinho eu falei que não trabalho muita, não trabalho muito as capacidades condicionais, mas por exemplo, uma que vou trabalhando é a resistência aos pouquinhos, um bocadinho de cada vez, se calhar coloco correr 2 minutos seguidos, se calhar consegue dar mesmo umas voltas assim no ritmo mais, vou trabalhando mas pouco, acho mais importante os outros, a velocidade, a velocidade, quer velocidade de reação, quer o deslocamento, estas vou trabalhando, com alguns jogos, com muitos jogos trabalho velocidade de reação, com bolas e tudo vou trabalhando, são estas, estas também vou, vou, fazendo, e se calhar, a coord...depois a ... a agilidade também, a flexibilidade e a força é que não, flexibilidade não, a força também não, uma ou outra situação, mas não dou tanta importância como às outras, digamos as outras, que as mais importantes são as coordenativas, e depois acho importante ele ir evoluindo, pronto, e também não só, se já sei fazer isto e só também não, também é importante avaliar a evolução.

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

P: Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.

R: Se eu tenho conhecimento do programa do 1º ciclo?

P: Sim. Como que caracteriza o seu conhecimento do programa do 1º ciclo?

R: É, é assim, eu... como todos os programas, como se calhar o programa do 3º ciclo, se calhar, já está um bocado desatualizado, se calhar às vezes é... é utópico aquilo que se pede lá, pronto, tem muito haver com, com, o que eu já a um bocado referi, com as condições materiais, com as turmas, e com a realidade que é hoje e que era antigamente, eu acho que está muito desatualizado, e muitas vezes falham muitas coisas ao 1º ciclo também, o programa é muito vasto, tem lá muitas situações, mas metade delas são complicadas de fazer porque temos lá no programa natação, é, é, é raro pra ver disponibilidade pra ter piscina pra ir, depois, muitas vezes temos percurso na natureza tem, temos um espaço ao lado, percurso na natureza até dá pra trabalhar em sala de aula, começar em sala de aula, com a orientação, na sala, né, com as carteiras e tudo e depois, passar pra fora, mas muitas vezes pra depois passarmos isso pra um espaço assim, mas se não tem espaço exterior, às vezes não têm, isto é complicado, a... também tem lá a patinagem, eu acho também complicado, tem até uma série de conteúdos e habilidades que muitas vezes é complicado, é complicado chegar

lá, mas basicamente estes são alternativas, muitas vezes são alternativas, dentro do que está estipulado, perícia e manipulação, os deslocamentos, equilíbrios e deslocamentos, pronto, estas situações todas e, e a questão dos jogos também, estas, muitas vezes são fáceis de abordar e acho que estão conceitualizadas, as outras, muitas vezes não, é complicado, depende muito, e a ... porque passa e os alunos ficam, passa e os alunos já, já muitas vezes já não têm as apetências que tinham, porque a tecnologia leva-lhe os muita tempo, hoje em dia, né, os tablets, os telemóveis, os computadores, leva-lhe os muito tempo e o que eles faziam quando eram pequenos, de correr, saltar, brincar, deixaram muitos de fazer isso, então não conseguem também atingir, o, o, digamos... as competências que se pede no, nos programas que não se atualizaram, digamos.

P: Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB? E os que menos aborda?

R: Os que mais abordo falei a bocadinho né, que era a perícia e manipulação, trabalho muito, quando tenho hipótese trabalho muito com raquetes, bolas, bolas muitas vezes bolas com raquetes, só bolas, e com arcos também, sempre que, sempre que possível ter um arco cada um, é bom, ter uma raquete pra cada um também pra trabalhar estas situações todas, deslocamentos também, passo muito... jogos também faço, só com os mais, sempre com os mais velhos, com os mais pequenos eu, o 1º ano às vezes é complicado pra eles perceberem a questão dos jogos, apesar que tá previsto, e pode simplificar, mas a estes, se calhar dou mais isso, a perícia e manipulação, que é pra depois eles conseguirem jogar, porque se não conseguirem agarrar a bola nunca vão conseguir jogar não é?, é tem um bocadinho a ver com isso, pronto, se não conseguem correr quer de costas, quer de lado, também não vão conseguir jogar, porque se não conseguem correr de frente, depois não dá, e basicamente são estes blocos que trabalho mais um bocadinho. A ginástica é um bloco, é muito específico e depende muito da, do material, não é?, das condições materiais, se há colchões há hipótese, se tem até um reuther e um plinto, se calhar, até faz, um trampolim, em A... tem, lá tem um reuther, um plinto e dois colchões, lá eu fiz saltos no plinto com eles, já fiz o salto com eles, já mandei-os fazer, pronto, já, já, mas por exemplo, na B... já não fiz nada disso, pronto, não tem, mas já fiz ginástica de solo com eles, rolamentos à frente, à retaguarda, pinos com as duas já fizeram, com, tem umas alunas que andam na ginástica também, isto facilita um bocadinho, pronto e elas também gostam e de vez também fazemos, mas também, mas também as condições materiais lá são ruins, tem uns colchões assim muito fininhos, mas é o que é, é aproveitar isso, e espreitar são aqueles mais que, que trabalham são mais estes dois blocos, os outros vai se trabalhando consoante as condições, dois ou três, que os jogos também.

P: Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?

R: Coloco-os, primeiro é o rigor, o rigor, tenho uma metodologia que ajuda, que é a, primeiro ajuda-me a decorar os nomes que eu é passar três semanas já tenho que saber os nomes, que não gosto de, ter que chamar alguém, ter que chamar a atenção de alguma situação e não saber o nome, por isso coloco sempre chego por ordem, pra um, sempre em ordem alfabética, faço a chamada por ordem alfabética, faço uma fila em ordem alfabética, no final da aula ponho sempre em ordem alfabética e cumprimento sempre, isso é uma coisa que faço sempre, cumprimento sempre um a um, antes de saírem, “batem aí”, eles gostam muito disso, não é?, paga cinco, e todos saem sempre por ordem alfabética, sempre, qualquer jogo que faço: ordem alfabética, pronto, e eles já sabem, e digo uma fila e eles já rapidamente se organizam e pronto, esta é uma, uma estratégia que utilizo, e depois é o rigor, ah... pra eles perceberem que tem que cumprir regras, se não cumprir já sinalizo logo, registro, é, é, às vezes, este tenho feito isso, mas nos anos outros ano to a atribuir uma bola no final da aula, vermelha, amarela, e verde, e atribuí, e depois quem tinha a vermelha já sabia, ele dava recado, mandava recado pros pais e pronto, e é, eu acho que é, pronto, com este tipo de organização, que depois conseguimos facilmente que eles cumpram, e porque a maior dificuldade que nos dias de hoje temos, para além daquelas questões todas de fato, é é o comportamento dos alunos, eles muito muito agitados, muitas vezes, pronto, utilizo muito o apito, não sei apitar, por isso uso muito o apito pra se calarem e eles geralmente obedecem e a, a, e depois tem um bocado

das turmas, ali na B... por exemplo, onde trabalho muito bem, trabalha-se muito bem com eles e também como minha filha andou lá na escola no ano passado, muitos já me conheciam e tem facilidade, aliás alguns alunos que estão lá no 3º ano foram meus alunos há 5 anos na pré, pronto.

P: Interessante.

R: É, é engraçado, e eles tem, e eu conheço eles, eles a cresceram, pronto, e eles eu sempre foi o professor, sempre foi o professor desde o início, nunca foi, nunca cheguei lá e era o pai da Rita e agora era o professor, não, pronto, era o professor que ia em frente, aqui por acaso também passou uma situação engraçada, to aqui, temos aqui eu e o professor “Bruno” temos um clube de ginástica e temos duas vezes por semana, e a maior parte do alunos que eu tenho foram meus alunos também lá na pré, há também há 5 anos atrás, também é assim mais uma coisa engraçada, pronto, e é, é basicamente é aí que eu tento incidir pra que as coisas consigam, pronto, pros problemas sejam resolvidos, pronto, os últimos vezes com problemas quer de materiais é tentar adaptar, é isso que tento fazer e planear em função do material que há, que é fundamental isso.

P: No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas? Já até falou um pouquinho em relação aos programas.

R: Sim, sim, tentar sempre ir ao encontro com aquilo que é possível e tentar adaptar, mas sempre que quando é possível o que tá programado uma coisa, mas eu não posso dar, não vou a dar, mas vou tentar adaptar, tentar dar outra coisa, eu o, no programa tem lá, também nos jogos tem lá *o tag rugby*, pronto, é um... e eu, eu, eu no ano passado nas AECs que estive, a escola tinha esse material, e eu, eu, tinha algumas escolas que, tinha espaço no exterior e dava pra... não sei se sabe o que que é *tag rugby*?

P: Não, não tenho o costume.

R: Pronto, é um desporto, é um desporto parecido com o rugby, só que é pra escolas, é adaptado a escolas, e os alunos usam, é com uma bola de rugby, o objetivo também é ultrapassar uma linha e os alunos usam um cinto, com uma, com uns tags, umas fitas assim penduradas, pronto, e é o que que é, qual é o objetivo: é levar a bola, só posso passar a bola pro lado ou pra trás, a bola pra trás e levar a bola à linha final e o adversário como que me para: tirando-me uma fita, que que me acontece, tem que passar a bola, o adversário que me tirou a fita tem que me entregar a fita na mão, enquanto ele não me entregar não está em jogo nem eu, entrega e coloca e já estamos a jogar, pronto mas este é só o tag rugby, que é uma questão de ir com as mãos ali pra (NÃO COMPREENDI) e pronto, e ao mesmo tempo eles trabalham as mesmas coisas do rugby né, e eles gostavam muito e este ano também vou estar a uma pesca deste material e também vou dar aqui e também faz parte do currículo e ahh... e o ano passado, depois tava em três escolas, trabalhava em três escolas depois fiz um torneio com eles, num espaço lá grande, num campo grande, de relva sintética, era junto lá do agrupamento, da sede do agrupamento e eles foram todos pra lá e eles fizeram um torneio durano... e pronto e. é um jogo muito, muito bom, ahh... pra eles perceberem primeiro eles demoram um bocadinho porque é diferente dos outros, porque enquanto todos os desportos, quer o handebol, quer o futebol, quer o basquete, as obrigações basicamente: passa e desmarco-me pra frente muitas vezes, aqui não, passa e desmarco-me pra trás, corro e tem que avançar sempre, a princípio é sempre de avançar, e depois tem que dar continuidade, que passei e a seguir que eu passei, vou ter que ir pra trás que é pra ele me passar, acompanhar sempre pra trás, e pronto e eles no início demoram, mas quando percebem, é um espetáculo, e teve também muito, tem também muito, usa muito a velocidade, a finta, fintar muito, pronto e eles adoram e ali, se tem, descobre-se miúdos fantásticos, com velocidade, muito bom.

P: Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino? Do professor?

R: Sim, sim, claro, do professor, é assim, primeiro, tem que, é, e hoje em dias as dificuldades muitas vezes dos professores na no nosso caso do 3º e do 2º ir dar aulas ao 1º porque hoje em dia tem sido completamente diferente né, a forma de falar, forma de comunicar com eles, tem que ser diferente, o tipo de linguagem, que eles não percebem uma linguagem que nós falamos com os

outros, pronto, eu acho que aí é muitas vezes a grande dificuldade e eu acho que muitas vezes a grande valia que o professor tem é conseguir se adaptar e e chegar aos alunos, porque, pode ser um dia posso ser muito bom treinador, posso ser muito bom professor, mas posso não conseguir chegar aos alunos do 1º ciclo porque não consigo utilizar a linguagem que eles percebiam, não consigo me relacionar com eles, aí a grande dificuldade, eu acho que essa é a, fundamental, é parte fundamental, porque tudo o resto nós trabalhamos no, tudo o resto trabalhamos nos outros ciclos, não é, trabalhamos, sabemos a nível, sabemos como é que se ensina, como que eu quero chegar ali, como que eu quero faça um rolamento se não está aqui, eu vou dizer pra fazer isto, isto e isto, os pontinhos todos e todas as progressões pedagógicas para, mas se eu não tiver pedagogia pra conseguir transmitir isto não adianta nada, e aí a grande dificuldade que muitas vezes que temos é, e muitas pessoas têm, é não conseguirem chegar aos alunos do 1º ciclo, daí se calhar, daí muitas vezes algumas pessoas não conseguirem trabalhar com os alunos do 1º ciclo, porque tão habituados àqueles mais velhos e vão pros mais novos e não conseguem (RISOS), pronto, e isso ganha-se muitas vezes com o tempo e mesmo com a personalidade da pessoa, se não tá habituado e se não gosta, primeiro tem que gostar, se não gostar de trabalhar com os pequenitos também não, não adianta, pronto, mas basicamente, eu acho que o mais importante é a questão pedagógica, saber relacionar com eles e falar e eles perceberem o que que nós queremos.

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

P: Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre?

R: Não existe, em relação com, pronto, ahh... Por exemplo entre os professores que estão a dar? Ou entre o PTT e o professor da EEFM ou entre os professores de EEFM?

P: Entre...

R: Qualquer, não existe nenhum, pronto!

P: Nenhuma das possibilidades?

R: Não, não, eu não me junto com o professor “Bruno” pra nós planearmos as aulas, nem ele, temos a planificação e vamos cumprindo, eu vou cumprindo e ele vai cumprindo, não é.

P: Nem com a professora titular?

R: Nem com a professora titular, teoricamente, no meu caso, e eu, e ela não assiste, assistia no início e agora não assiste, pronto, mas eu acho, pronto, no meu ponto de vista acho que não há necessidade, mas pronto, muitas vezes se calhar tá a fazer um trabalho importante naquelas horas, e entre nós, poderia eventualmente haver, mas muitas vezes nem nós conseguimos ter isto nem 3º, no 2º ciclo, muito menos no 1º ciclo com aula uma vez por semana, a realidade é essa., pode ser diferente em outro sítio, aqui a realidade é essa.

P: E ainda mais que tem essa dificuldade que tu te desloca pra lá especificamente pra dar esta aula.

R: Também, exatamente, e assim, as condições são muito diferentes de um lado e de outro, né, e aqui o professor “Bruno” dá pra dar uma coisa aqui que tem material e eu posso não dar lá, eu posso ter lá também alguma coisa que aqui não há.

P: Aham.

R: Assim, é um bocadinho diferente, digamos era muito bonito, mas depois na prática não há de funcionar. **P: Então em nenhum momento foi um apoio do professor de EF para o PTT nestas turmas de 1º ciclo? no início como foi?**

R: No início, no início elas estavam lá, num sítio até foi mais do que noutra, não quer dizer que a professora não passe por lá, às vezes passa, vê se tá tudo bem, pra saber se precisa de alguma coisa, se precisa colaborar em alguma situação, mas é assim, não, é, e eu não tenho nada a esconder e ela pode ficar lá o tempo que quiser e eu trabalho da mesma forma, o que eu acho é que, que eu to, já estou tão à vontade, e acho que às vezes tá lá a professora é capaz de eles terem um comportamento diferente.

P: Aham.

R: Pronto, então eu, “olha, da minha parte não há necessidade, se acha que tem que estar, tudo bem, não tem, eu consigo controlar facilmente isto”, pronto, e isso foi um bocadinho assim. O Professor

“Daniel” tinha dito que até no 1º período, no início do 1º período, pra fazer adaptação e tal, pronto, mas eu depois também já conhecia a professora que tava lá a trabalhar na B..., em A...s não, mas na B... já conhecia a professora e também tava à vontade pra dizê-la, “não vejo necessidade, se quiser estar, muito bem, se não estar tudo bem, se não”...

P: Existe algum momento coletivo com estas professoras titulares destas outras escolas para a reflexão da prática da EF no 1º CEB?

R: Pouco, pouco, não há nada marcado, mas inclusive por um lado é bom porque é menos uma reunião, mas teoricamente nós devemos ir às reuniões se não atribuimos, se não atribuimos uma bonificação se não vamos estar presente na reunião e não estamos, porque, por acaso no ano passado nas AECs eu estava, por exemplo, lá nas reuniões, mas AEC havia uma nota da EF, havia lá nota, era atividade física que chamava e dizia nota, pronto e eu ía à reunião das AECs e falávamos, aqui pouco, eu quer dizer eu aqui costumo chegar um bocadinho mais cedo lá e apanho o intervalo das 10:45 às 11, não ... 10:45? 10:30 se não me engano, 10:30 às 11, um quarto de hora, não sei é um quarto de hora ou se é meia hora, eu sei que costumo lá chegar e elas estão no intervalo 11 menos um quarto, 11 menos 10, e falo um bocadinho às vezes, falo um bocadinho da turma, o que se passa com este, porque que este está assim, o que ... apesar de eu já conhecer os miúdos, assim já conheço também a realidade, pronto, eles, quer os familiares, depois os miúdos também andam na catequese, muitos dos miúdos andam à catequese naquela freguesia, não sei aqui na B..., mas em A..., pronto, já conhecia, já conheço todos dali, já conheço e muitas vezes há uma situação ou outra que posso ter dúvidas mas que pergunto, o porquê dele estar assim ou porque que está com este comportamento. Ali em A... falo antes de começar a aula um bocadinho, no fim sempre um bocadinho, ou às vezes é relatado o que aconteceu, ou eles também já perceberam o que que aconteceu e e agora a escola está inserido num projeto de basquete, não sei se já ouviu alguma uma coisa, inserido um projeto de basquete, que é o GICA, que é o clube de basquete que tem aqui na escola, uma vez por mês e é em algumas turmas, não é em todas, uma vez por mês vai à escola dar basquete, pronto, e vão dois, são dois treinadores, um deles inclusive é professor de EF, o outro não, é só treinador e vai à escola e esse tempo, nesse tempo, muitas vezes eu aproveito pra falar com a professora, alguma situação, porque eles não precisam da minha colaboração, na organização, inclusive não é necessário.

P: Com esta turma?

R: Com esta turma, e vai só lá A..., pronto, na B... não, eles vem aqui também, vão a A... vão à uma turma, não vão às duas, e aqui, aqui em (...) aqui na escola também vem, vem 3 ou 4 turmas, não sei bem qual é o horário, tem até mas não de cor, mas sei que ali em A... há aulas, e aproveito esta altura muitas vezes pra falar, porque ali naquela escola os problemas são imensos, pronto, e aí a, em relação propriamente à conteúdo e à forma de planificação, isso não, sinceramente, não. Se calhar, se calhar a professora às vezes a professora nem se sente à vontade para falar porque estou mais na área do que ela, e se calhar é por aí, penso que por aí não há, muitas vezes não há aquele intercâmbio.

P: Mas é mais por acaso, e depende mais da tua iniciativa, também que é difícil o contrário.

R: Sim, também é complicado, também ela tem aquele horário também, já há muitas reuniões que chega, não, não... tivesse dentro do horário é uma coisa, agora fazer muitas reuniões extra horário...

P: Há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB? Como ocorre?

R: O esforço da parte de?

P: Coletivo, do grupo todo, das professoras titulares...

R: Penso que não, é um bocadinho que referi esta situação, na parte um bocadinho mais de nós do professor que dá, eu vou falar a realidade eu acho que aqui, tudo que... o professor “Bruno” eu não sei, é um bocadinho diferente, a realidade é um bocadinho diferente, porque aqui a professora tem que levar a turma ao pavilhão e geralmente, e por sistema fica, pronto e acompanha, não sei se ele referiu isto?

P: Sim.

R: Pronto, acompanha, ali a situação é diferente, é eu que vou lá, eu to num espaço específico e a professora tá no seu espaço, muitas vezes de sala, e é diferente, já aconteceu uma outra situação que eu recordo-me aqui, que a professora, ela não estar, e eu levar os alunos e eles vão sozinhos, mas na maior parte das vezes tem, tem a noção disto, que o professor, que se refere essa situação, aqui ele, estão muitas vezes com a professora.

P: Qual a sua opinião sobre o professor de EF apoiar o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF. Apoiar mesmo, fazer o trabalho de coadjuvação na EF.

R: Acho que ainda, nós, nós, professores de EF fazer o trabalho?... isso é o que aqui acontece, aqui, aqui acontece só uma vez por semana, mas acontece, isto aí, eu não sei quantas, não sei, no currículo não sei, sei que eles tem “x” horas pra matemática, “x” horas pra português e até tem um horário que está lá estipulado, muitas vezes não quer dizer que eles não pulem um bocadinho, pronto, é um bocado flexível a gestão dos currículos, mas a nível de EF vou ser sincero, não sei qual é o tempo que eles têm previsto para, se tem mais do que aqueles 45 minutos semanais, não sei se eles tem na realidade alguns, não sei se eles tem mais, e se eles realmente o abordam, porque recordo-me que quando a minha filha andava, quer uma quer a outra, andavam no 1º ciclo elas não tinham, elas não tinham porque muitas vezes elas nem iam de fato de treino e de sapatilhas, nem sabia se tinha ou não, ela nunca me dizia se tinha ou não, e o professor nunca informava, “atenção que nestes dias têm”, aconteceu uma situação idêntica a que está a acontecer agora, que tava aqui também um professor que tava com o horário incompleto, e que também ia às escolas dar a EEFM, aconteceu um ano a uma delas, mas fora isso nunca acontecia, ou seja, realmente na avaliação aparecia lá a nota da EEFM, eu não sei com os jogos se fazia qual era... não faço ideia como que aquilo era, ... mas não sei realmente que cooperação que poder ter entre um e outro, porque... sei que acontece muito o contrário, o professor de EF é que dá e leciona a aula e acho que, pelo menos, quer aqui quer nas duas situações que eu fico acontece isso, agora há situações também que o professor titular é que dá a EEFM, ele..., tem aqui e também lá em A... também acontece isso, não sei se entrevistou alguém que...

P: Aham.

R: Pronto, mas é raro, acho eu.

P: Mas o que que você acha, acha positivo, negativo?

R: Eu acho, eu acho que eles têm competências pra dar, e acho que podíamos colaborar, é, e se torna uma mais-valia, quer pra ele, principalmente, no ponto meu de vista... no meu ponto de vista é mais-valia pra eles com a experiência que nós íamos transmitir, pronto, e eles também, aprender com eles aquela questão pedagógica, do relacionamento com os alunos, pronto, era positivo quer pra um quer pra outro.

P: Aham.

P: Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?

R: Era importante, eu acho que era muito importante se funcionasse estas coisas fossem, não é?, planeadas em função disso, mas não são, não é?, isto é que está em primeiro lugar é os horários, é o tempo disponível, é ter horas para, se não tiver horas para não há trabalho colaborativo com nenhum, só há o professor titular que dá, é raro, não há muitas escolas que funcionem com o professor de EF ou de ajudar ou a lecionar a EEFM, isto... no que eu tenho conhecimento não existem muitas escolas assim.

P: Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na leção das aulas de EF. O professor do 2º ou do 3º ciclo ir lá pro 1º ciclo.

R: É o que eu disse a um bocadinho, depende muito da forma deles se relacionar com os alunos, eu acho positivo, porque transmitem, tem outros conhecimentos de algumas coisas que são importantes, porque o que que acontece, no que, na, na formação, eles tiveram um ou dois anos tem lá uma disciplina, um ou dois anos, acho que não, também não estou dentro do currículo e o currículo tá sempre a alterar, há muitos anos que ele vai sempre alterando, há pessoas que já tiraram o curso há 30 anos ou 40, e eles tiraram a 10, e menos que 10 tiraram, mas não tão a

lecionar, infelizmente, tá difícil também, tá muito difícil também a colocação, por isso as coisas foram mudando, mas eles... uma coisa é ter uma disciplina ou duas durante um ou dois anos, outra coisa é nós estarmos direcionado só pra aquilo, não é?, é totalmente diferente, por isso é importante quer para um quer para o outro, né, íamos ajudar um, e acho que ele nós também,... agora, acho que, acho que é uma mais-valia ter o professor de EF a lecionar a EEFM. É mais-valia se ele souber se relacionar, se ele não souber não é, mas que se, se não consegue considerar os alunos, se colocar a fasquia muito alta, se não consegue, não consegue adequar as coisas, é muito...

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

P: Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?

R: Como disse tá, negativa.

P: Negativa?

R: Negativa, negativa, é, eu acho que devia ser obrigatória eles terem, isso assim, se não há, sei que isto, o que manda aqui é a questão sempre financeira não é?, porque se não estavam mais pessoas e havia forma de..., mas se hã... não fosse o professor de EF a dar, deveria ser o professor titular, mas a dar, e a dar, e eles a virem equipados, e acontecer, e a tentar, mas isso é raro de acontecer, isso eu acho que é negativo, da realidade que conheço não é?

P: Aham.

R: To a falar de uma realidade muito pequenina, aqui a volta, agora, no 3º ciclo a realidade já é mais ampla, já conheço outras realidades, agora aqui no 1º ciclo não conheço assim tanto como isso e vejo que é negativo.

P: Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

R: (RISOS) Eu acho que no fundo é quem tem mais força, tem um bocado a ver com quem tem mais força, pode haver muitos estudos que dizem que é muito importante a atividade física, e que devem ser regular, e deve ser no mínimo 3 vezes por semana, mas depois também dizem que o português e a matemática tem que ser não sei quantas vezes e que se não vai roubar aqui mas se pode roubar lá em a outro sítio, pronto, e depois tem um bocadinho a ver com a importância que lhe dão, e o que aconteceu, acho que ainda não sabe, mas que aconteceu de uns 3 anos pra cá foi o facto da média deixar de contar para a, para a entrada no ensino superior, a média de EF deixou de contar e o que acontecia que 90% dos casos a média subia com a nota de EF, mas esses 10% ía um peso grande e conseguiram fazer com que a média deixasse de contar, e o que que acontece, desvalorizam muito a EF, os alunos, os próprios alunos do secundário, até do 3º ciclo, ainda não... mais ou menos, mas a partir do secundário, não fazem, não querem saber, não se esforçam, e acontece em todo o lugar, e, e perdemos muita a importância com a questão, que o que é, que não tínhamos que se valer pelas notas, não é, mas não era também a dar 20, 19, não sei, “a disciplina é muito importante, tem de dar boas notas, e” ..., não, mas havia algum rigor e deixou de haver, por acaso a já, há 3 anos ou 4 anos que não dou ao secundário e a última vez que dei, e ainda contava também e os alunos esforçavam-se e eram muito empenhados e tinham boas notas, boas notas, porque eles mereciam porque trabalhavam, quem não trabalhava também não tinha, e às vezes quando venho a ter com meus colegas, que tem secundário, é que mudou completamente, alunos a não fazer aulas o ano todo se for preciso, não fazem, arranjam atestados atrás de atestados, vão fazer e depois o objetivo é ter 10, não conta pra média, se tiver 10 passa, pronto.

P: E acha que isso reflete lá no 1º ciclo também?

R: Não, a nível de 1º ciclo não reflete, não reflete tanto, agora o que acontece é que... é que, o que disse, são questões financeiras, não há horas pra dar, pra arranjar professores pra dar, os próprios professores titulares do 1º ciclo muitas vezes não tão, nem tem apetência e nem, se calhar nem tem vontade muitas vezes de dar e as coisas vão se perdendo, é por aí assim.

P: Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

R: Não, é assim, aqui, eu há um bocadinho avaliei como negativo, mas nesta escola não posso avaliar negativo, porque nessa escola tem, pouco, mas tem, pronto, e também porque dão importância, não sei se, acho que poderiam haver mais algumas horas, poderiam mas muitas vezes tá, a... nós por exemplo temos no horário temos a questão da substituição e de apoio à biblioteca, eu acho muito mais, era muito mais positivo e benéfico pros alunos nós estarmos ficar no apoio ao 1º ciclo numa EEFM do que estar aqui ou fazer uma substituição, porque, em relação às substituições, pronto antigamente, que me referi antes, o professor faltava e os alunos ficavam, iam a jogar vôlei e iam a correr e a saltar, e se calhar iam pra aulas já um bocadinho mais disposto porque já tinham extravasado as energias todas, agora não acontece isso, falta, o professor falta, tem uma substituição, muitas vezes pode até ser que o professor de uma disciplina ou o professor do conselho de turma dessa turma até pode atribuir, às vezes até deixam muitas vezes deixam planos de aulas ou fichas pra trabalhar, outras vezes não, outras vezes não deixam nada e o professor vai lá e tem que fazer qualquer atividade com os alunos, que não na sua área, muitas vezes não na sua área, porque ficamos numa sala de aula, e se calhar, essas 6 ou 8 horas que nós temos atribuídas, duas a cada um, nesse apoio à biblioteca digamos, era, se calhar, mais positivo se tivéssemos, pronto... e daí, mas apesar que não posso dizer que não valorizam, porque valorizam, poderiam valorizar mais, não é?, mas valorizam, porque há outras realidades completamente diferentes e que não tem e nem hipótese de ter a EEFM.

P: Como que é esse apoio à biblioteca, como que funciona?

R: O, é que é assim, no apoio à biblioteca temos, tenho aqui 2 horas, uma é hoje inclusive, da meia dia e 45 à uma e meia e que estou aqui na biblioteca e se houver substituições, se tá algum professor a faltar tenho que ir pra sala ou cumprir o plano de aula se tiver plano de aula ou uma ficha se tiver mesmo ficha e, ou então, colaborar aqui na biblioteca, ou fazer o serviço, que é, ou a fazer a realização de livros a preencher ou se tiver um computador em que os pequenitos requisitaram ou auxiliar em alguma atividade que eles vão fazer, pronto. Também é importante, só que eu acho que no meu ponto de vista, nós especificamente devíamos estar canalizados pra outra situação.

P: Vocês têm previsto dentro do horário de vocês um horário pra planeamento?

R: Não, nós temos, quer dizer, temos, nós temos 35 horas... 35 horas semanais de trabalho e dessas efetivas são, na escola são 27, não sei, o trabalho de casa digamos, tudo que envolve planificações, preparação, correção, notas... tudo, tudo é feito em casa. Por isso que temos essas 8 horas previstas pra este trabalho de casa.

P: Entendi.

R: E, pronto e, por isso, mas às vezes depende da jornada que eles colocam, há escolas que utilizam, por exemplo, 45 minutos semanais pra todos professores, pros professores do grupo se reunirem e ver como que as coisas vão, tentar trabalhar em conjunto, por exemplo, a minha mulher também é professora, e é de inglês, e ela tinha no horário dela, há 5 anos atrás, 45 minutos semanais em que faziam os testes sempre iguais, preparavam os do mesmo nível, faziam os teste iguais, preparavam atividades iguais, preparavam as aulas mais ou menos iguais, pronto.

P: Aham.

R: Isso é positivo, claro que aqui, por exemplo, no meu caso não, porque sou do 3º ciclo, sou o único professor aqui, há poucas turmas aqui, sou o único professor do 3º ciclo, mas aqui no 2º ciclo, normalmente poderia se canalizar pra esta situação, só que acontece é que depois como não temos esta hora, depois os professores têm um horário um bocadinho diferente já é difícil muitas vezes... no início do ano e reúnem-se e prepara-se a planificação e altera-se o que se tem que alterar do ano anterior se acham que tem que mudar, mudar uma coisa e outra e faz uma série de documento e uma série de trabalho, da preparação do ano letivo, começando o ano letivo vamos nos reunindo em departamento e depois em grupo, departamento tem, são, tem os vários grupos, o nosso de expressões tá incluindo o EDT, tá incluído o das artes, tá incluído também a música, pronto tudo que está, que é ligado a expressões, e reunimos, temos em comum, tem haver com, com... e depois a seguir específico de cada grupo, mas é uma vez por mês e a... não se trabalha muito essas questões das planificações, no início e no fim só.

Parte VII - Considerações finais:

P: Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...).

R: Isso é uma questão, que pratico muito exercício físico, to muito ligado à AF desde pequenino, a jogar futebol, eu jogava futebol, depois andei na ginástica, pra preparação para as provas que tem que fazer para o ingresso na, para o ensino superior, pras provas práticas andei a me preparar, andei muito no desporto, tem que ser, quer dizer não tem que ser, não é obrigatório, mas ajudava, e sempre tive ligado ao desporto federado, sempre federado, quer no futebol, quer no basquete e se calhar, mas sempre pratiquei também as outras modalidades, e... por exemplo, a nível de treinar e de ser treinador, também fui treinador muito cedo, acho pra aí aos 19, 20 anos, eu já estava ligado à formação do basquete, e só mais tarde é que me liguei ao futsal, pronto e sempre tive o hábito de praticar exercício físico, sempre, mesmo depois, de já deixei, já deixei de jogar há, há 10 anos, há 10 anos o futsal, e continuo sempre a fazer a atividade física, tive que recorrer a outras situações porque é ... a vida pessoal, e filhos e estas questões todas, já não me permitiam muitas vezes treinar em horas que quando não tava eu treinava, então tive que optar, pronto, tive que optar, começar a correr, comecei a correr, comecei a andar de bicicleta, comecei a nadar, todas aquelas coisas que o tempo só, e nós, e o tempo que nós temos pra arranjar, pronto, mas sempre tive ligado, isto, isto, este preenchimento pra mim, também é importante pra rever, reviver o que tinha se passado e como que tinha sido e lembrar como que foi na escola, como que tinha sido na escola a EF né, no 7º, 8º e 9º, 5º e 6º tive um professor que me marcou, e se calhar foi um dos motivos porque..., que sempre eu dizia, porque desde de pequenino que eu dizia que ía ser professor de EF, foi sempre uma coisa que dizia.

P: É?

R: É, eu dizia, que ía, e então e tive um professor muito bom na altura do 2º ciclo que me marcou muito e se calhar também devo a ele por ter escolhido, porque muitas vezes temos assim uma experiência muito positiva, portanto devemos a isto, mas pronto ao longo do tempo e foi bom, foi bom reviver destas coisas.

P: Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique.

R: É tudo que disse a bocadinho, é fácil dizer, pra mim devia ser um professor de EF, por todas as questões que já me referi anteriormente.

P: Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?

R: Soluções? (RISOS). As soluções é mudança de política, a nível de política isto se deve muito, deve muito, se eles realmente acharem importante, e há estudos que dizem que é muito importante, mas dizer mas depois o fazerem, mas realmente depois tem estudos que dizem é importante que temos que fazer, e é importante os alunos que praticam exercício físico são os melhores alunos, são os que tem melhores resultados nas outras disciplinas por causa de uma quantidade de situações que ajudam pra que eles sejam, mas depois já não acontece e cortam e não dão, e pra isso, pra isto mudar só depende da política realmente, ou, ou o professor investir mais na formação dos professores primários digamos, o professor titular de turma, e se calhar atribuir uma importância no curso, só que assim, vai demorar uns anos a entrar em funcionamento, por que nesse momento como a idade de reforma vai, nesse momento já está nos 66 e o número de alunos vai reduzindo, os que tiram, as pessoas que tiram curso demoram ainda muito a entrar, aliás tá acontecer muitas vezes das pessoas a tirar cursos e depois nunca mais lecionarem, não querem saber, porque já tão tantos anos a espera e tem que se virar pra outras situações e então é complicado, por isso é... ou então realmente serem os professores, se calhar do 2º, do 3º se calhar já não, porque a diferença já é grande, mas se calhar do 2º ciclo também, conforme investisse neste momento, a estrutura das escolas têm... agrupadas, pertencem, pronto e tentar trabalhar assim, com as pessoas que tem, que estão mais vocacionadas e eles darem, porque não faz sentido formar professores do 1º ciclo em EF, porque pelo número de horas que são, que tem no currículo não se

justifica, não é? Qual que é... a monodocência é importante, mas cada vez eles vão utilizando os professores que estão nos agrupamentos pra trabalhar especificamente aquelas áreas e se calhar é um bocadinho por aí.

P: Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

R: Não, eu espero que tenha esclarecido e tenha ajudado na, no estudo e sei que isto é trabalhoso.

Entrevista 06

“Fernanda”, 44 anos.

Professora da monodocência apoiada (PMA).

Local e data da entrevista: Biblioteca da escola sede do AEA, dia 11/05/2016.

Duração da entrevista: 1 hora e 29 minutos.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo:

P: Como organiza seu planeamento semanal para todas as áreas do currículo?

R: Normalmente nós funcionamos por grupos de ano e portanto as planificações são efetuadas pelo próprio grupo, que são depois disponibilizadas, porque nem sempre são todos a trabalhar, ou seja, fazemos rotativamente, numa semana são, nos mesmos de cá são duas colegas, que fazem a planificação da semana seguinte e antecipadamente enviamos aos colegas e isto é rotativo.

P: Isso a nível do agrupamento todo?

R: A nível do agrupamento todo.

P: Existem áreas privilegiadas em seu planeamento e no desenvolvimento do currículo? Se sim, quais?

R: Sim, normalmente a atenção às próprias diretrizes que nós temos as áreas que são privilegiadas é o português e a matemática, são essas que são dadas a maior carga horária e então também a nível nacional, o próprio magistério da educação privilegia precisamente essas áreas e portanto o agrupamento nos limitamos a cumprir o horário, aquilo que está estipulado.

P: Aham.

R: Por isso.

P: E em relação à EF pode comentar como que acontece essa dinâmica da EEFM na sua turma.

R: Mas atualmente, este ano?

P: É, este ano.

R: Hã... pronto, apesar de haver a planificação que é comum a todos, que é uma planificação muito restrita, muito redutora, digamos, este ano eu tenho um professor que está a coadjuvar, hã... foi nos dado como orientação que durante o 1º período nós devíamos estar a acompanhar o professor e ver as necessidades e ajudar até no comportamento dos meninos, mas o colega, o “Eduardo” que está comigo, ele mostrou também que já tem alguma prática, hã, nomeadamente a AECs, com miúdos do 1º ciclo e desde do início me pôs à vontade e disse que eu não necessitava de estar, por isso esse período, esses 45 minutos semanais eu aproveito para estar na turma da colega a apoiar, hã...uma menina que, com necessidades educativas especiais, ou até fazer às vezes trabalho de escola, nomeadamente trabalhar com a assistente operacional, com preenchimentos de mapas, porque sou responsável pelo estabelecimento, e portanto aproveito estes 45 minutos para preparar alguns papeis, alguns documentos que estão assim em atraso, e portanto não tenho tido uma intervenção muito direta, hã... na aula de expressão físico motora, por exemplo ainda hoje o “Eduardo” esteve na escola, e eu: “Eduardo, precisa de alguma coisa” e ele “não, não, tá tudo ok”, pronto, às vezes eu estou e observo o que se passa até pra eu ter um pouco a noção daquilo que vai acontecendo, outras vezes, o que acontece é precisamente que os meninos, e aconteceram várias vezes, os meninos que

estão a ter mau comportamentos, apesar de serem do professor e dizer “ficas aqui, estás de castigo, agora não vai fazer”, esses meninos não conseguem estar quietos e estar lá e portanto, e muitas vezes manda-lhes a ter comigo e eu fico a trabalhar com os meninos, pronto, é o que tem acontecido.

P: Existem áreas do currículo em que se sente menos à vontade em desenvolver? Quais?

R: É assim, eu minha formação inicial foi na Universidade de Aveiro, há... é lógico que o professor deve estar sempre em constante atualização há... e não é que eu tenha terminado, terminei meu curso em 99, há... e depois disso tenho feito formação, mesmo na área do português, na área da matemática, e fiz já a formação há... que foi facultada pela Universidade de Aveiro, um ano, apenas na matemática, fui formadora no âmbito do ensino experimental das ciências, tenho mestrado nesta área, portanto a nível do ensino experimental também estou mais ou menos à vontade, sinceramente a área que eu tenho mais dificuldade é na expressão plástica, porque minha formação, tive na formação inicial, mas agora não tenho muito jeito, o, pronto, tenho alguma dificuldade, portanto o ensino de determinadas técnicas, o, não estou muito à vontade, na expressão dramática e expressão musical tenho alguma formação, toco viola, canto, gosto de cantar, e portanto aí estou minimamente à vontade, trabalho também essas áreas sem grandes dificuldades, há... na expressão plástica acho que sim, por exemplo agora sei que tenho o 4º ano tenho que aprofundar determinados conteúdos porque já não me recordo, nomeadamente a história de Portugal, é uma coisa que quando trabalho tenho que recorrer à informação, outra informação, porque já não me recordo, mas, pronto, ... não posso dizer que tenho assim muitas dificuldades, há... nesta área ou naquela, na matemática estou, acho que estou à vontade também, apesar dos programas estarem sempre a mudar, e de haver necessidade de mesmo se adaptar, mesmo os conteúdos que são recentes ou os mais recentes, também não sinto assim muitas dificuldades, apesar de que eu acho, que eu sinto falta, mesmo na questão do grupo de ano não debatermos e discutirmos determinados assuntos e aspetos, às vezes perde-se, perdemos tempo com coisas que eu acho que são desnecessárias, porque não adianta aquilo que estamos ali a fazer, acho que devíamos discutir mais o como fazer, como que tu fazes, as dificuldades que sentiste, como que fez, eu acho que a partilha das experiências eu acho que temos algumas limitações aí. (INTERRUPÇÃO DA BIBLIOTECÁRIA PARA ENTREGAR A CHAVE DA BIBLIOTECA À PROFESSORA).

P: No cumprimento do currículo do 1º CEB, quais as maiores dificuldades que costuma sentir?

R: Precisamente o ter dois anos de escolaridade, são dois eles são três, são três basicamente níveis, tenho meninos que estão matriculados no 2º mas que estão no nível do 1º ano, há... a gestão há... dos dois anos de escolaridade, digamos assim, mas principalmente é o comportamento, não é propriamente a gestão do currículo é a gestão do comportamento de sala de aula que este ano de um modo específico, de um modo particular me está a causar muita angústia e muito transtorno, lógico que depois o currículo acaba por ficar afetado não é?, porque eu não consigo desenvolver da forma que queria o currículo com os meninos, tanto numa área como na outra, tanto num ano como no outro, e este ano sinceramente os meus alunos do 4º ano, eu acho que estão bastante prejudicados porque eu quase não consigo estar com eles, o esclarecer dúvidas o estar com o aluno em exercício, “falhaste aqui, este não está bem por causa disso”, comigo a corrigir em grande grupo não é?, porque não tenho tempo, e depois não me debruço especificamente com aquele e com outro, porque não consigo chegar a ele, e sinceramente este ano está a me custar bastante.

P: São quantos na turma?

R: Recebi uma menina esta semana, mas há... entretanto durante o ano perdi um menino também que veio pra aqui, pra “Escola sede”, era quatro do 1º ano que eu não consigo, pronto, no início até pensei que fosse problema meu, só que não é só na minha área, na minha aula, é com todos os professores e são sempre os mesmos meninos, portanto há... por um lado isso também me aliviou um pouco, não é?, psicologicamente deu-me assim um certo alento, mas eu, é difícil, eu por exemplo tenho colegas que vão lá, que estão no apoio e que ficam 45 minutos a uma hora com os

meninos e acabam por nos mandar pra sala, portanto, hã... tá a ser assim um bocadinho complicado, o currículo em si, pronto, não é que eu tenha grande dificuldade na gestão do currículo, tenho na gestão dos comportamentos que consequentemente se repercutem em exemplos de currículo.

Parte II- Questões referentes à formação:

P: Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?

R: Eu fiz formação com o professor Rui Neves, recorde-me muito bem das aulas dele, hã... sem dúvida que as aulas práticas pra mim, pronto foram as que ficaram mais, as aulas teóricas sinceramente passaram-me, passam um bocadinho mais ao lado, nas aulas práticas hã... recorde-me muito bem, da maleta pedagógica, de coisas que o professor tem que ter sempre à mão, porque a escola pode não ter recursos, pronto, foram coisas que ficaram, hã... e assim, não é que, eu acho que se calhar eu preciso de formação, lógico, mas dá-me alguma tranquilidade, se calhar, posso assim falar, no sentido que sei mais ou menos como que se faz ou planifica uma aula ou como se deveria planificar uma aula, com os momentos principais, pronto, algumas atividades que se possam desenvolver em cada uma das etapas, hã... pronto, é lógico que depois tem que aprofundar as coisas não é?, mas o básico eu acho que consegui ficar, consegui, em termos de formação inicial.

P: Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?

R: Não. Não fiz formação, hã... também não fiz em termos pessoais ou aprofundamento pessoal também não, na área de EF não fiz nenhuma formação.

P: Comentou que tem Mestrado no ensino...

R: No ensino das Ciências no 1º ciclo, também na Universidade de Aveiro.

P: Quer escrever isso aqui (questionário) pra mim também? Em outros, como completo. (A PROFESSORA COMPLEMENTA O QUESTIONÁRIO). Esse mestrado foi em que ano, o ano de conclusão dele?

R: Não me recorde (RISOS), mas foi há 9 anos, 10 anos, 2007, 2007, 2005 ou 2007.

P: De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente?

R: Atualmente, pronto, eu este ano não estou propriamente com, a lecionar a aula da expressão físico motora, mas hã... é assim, deu-me, deu-me um “know-how” posso assim dizer, não quer dizer que eu faça, que não faço exatamente aquilo que eu aprendi quando em anos anteriores por exemplo, de certa forma baseamo-nos muito na planificação semanal que não tem grande conteúdo em si, tem por exemplo o jogo, hã... qualquer coisa, portanto, a nossa aula de atividade física, quem faz, resume-se muito assim a, por exemplo a correr, alguma corrida, hã... jogos hã... de grupos, jogos a pares, de virar a volta, se calhar, deslocamentos e equilíbrios, um pouco a tirar ao cesto, por exemplo, vão se juntar a pares, o jogo, hã... aquele da água, número 1, número 3, atribuir de acordo por exemplo com a matéria que está a trabalhar, os nomes dos animais, depois chamamos aquele animal,.. jogos, se calhar é mais até em termos de jogos do que, e depois lá está, se calhar aqueles momentos hã... o aquecimento, o desenvolvimento e a parte mais calma, nós se calhar não fazemos isto no dia-a-dia, no dia-a-dia pronto, na prática das aulas, pronto é um pouco isso eu acho, hã... se bem que mesmo a atividade, e este ano também tem acontecido, apesar de ser o “Eduardo” a dar aula, às vezes eu sinto necessidade de parar um bocadinho com eles e virem até cá fora, ou “professora podemos correr hoje um bocadinho”, então vamos lá, vamos, e depois fizemos tipo uma brincadeira, um concurso ver quem chega primeiro, ou estafetas, ou só apenas uma corrida à volta da escola, vamos ver quem dá 3 voltas primeiro, depois fazemos cronometragem de tempo, um pouco assim, ou muito ir até o ginásio, que a nossa escola tem um pavilhão, uma partezinha e fazer um jogo ou dois com eles, e depois assim um bocadinho mais calmo, tipo um telefone sem fio ou uma coisa mais, mais calminha antes de irmos para a sala,

porque eles são mesmo muito complicados, hã... mas não é nada como seria uma planificação direitinha, não.

P: São algumas estratégias assim eventuais?

R: Exato. Por exemplo de manhã tenho muito o hábito, de hã... quando nós chegamos à aula de fazer ou por uma música ou fazer um aquecimento, faço muitas vezes isto, eu por exemplo no ano passado fazia muito, fazia mesmo muito, em sala de aula, 10 minutos um quarto de hora de manhã pra aquecer e para relaxar um bocadinho, exercícios de respiração (DEMONSTRA), “agora controlar, controlar a respiração, agora libertar muito devagarinho, muito”, pronto, fazer assim, mas não 45 minutos, não, tipo 10 minutos, um quarto de hora e se calhar faço mais vezes isso mais frequente do que um dia por semana, que acho que dizer hoje vou fazer EF aquela hora porque tem que ser, hã... às vezes eu não sou muito apologista disso, sou sincera, se eu sinto que hoje preciso de fazer um bocadinho com eles porque eles estão, não estão bem, precisam de ir até lá fora, eu “olha, hoje nós vamos fazer um bocadinho de atividade física” e pronto ou até dentro da sala e é disto que lhe disse por exemplo de manhã, costumo fazer, por um música e bater as palmas, os joelhos, os pés e as mãos (DEMONSTRA COM GESTOS) e gesto tal, e faço muitos joguinhos destes com eles.

P: Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

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

P: Bom, a próxima parte (PARTE III) se refere à aula de EF propriamente dita, e como ela ocorre atualmente com o professor de educação física, especialista que vai uma vez por semana dar a aula de 45 minutos.

R: Sim

P: Então aqui pode comentar como que era antes sem ter, o ano passado por exemplo, não tinha o professor especialista?

R: Não.

P: E como que era a regularidade e o tempo da tua aula e a planificação?

R: A planificação era aquilo muito dentro do contexto do agrupamento, não é?, a regularidade, sinceramente, nem sempre acontecia o que nós tínhamos planificado, porque precisamente por aquilo que eu já falei, havia semanas que se calhar tínhamos 45 minutos, havia outras semanas de outros momentos em que não, eu preferia repartir estes 45 minutos por períodos mais curtos, hã... tipo 15 minutos, 20 minutos, às vezes por exemplo estávamos no intervalo de determinada atividade e prolongávamos esta atividade e por exemplo, não era nem naquele dia nem naquela hora mas fazíamos atividade física, pronto, mas realmente fazer atividade física, atividade física ou expressão físico motora fazíamos e faço, mas não com aquela regularidade ou com aquela ter que cumprir o que está na, no calendário, sinceramente.

P: Aproveitava o momento, uns ganchos para...

R: Sim, sim, e se calhar acaba por fazer mais atividade física porque os meus alunos são muitos mexidos, muito inquietos, pronto, felizmente ano passado minha turma era mais calminha, mas sossegadinha, eram muitas meninas e também não pediam tanto pra jogar futebol, não é?, mas, porque isso é mais dos meninos, mas íamos, íamos jogar, até muitas vezes jogava eu com eles, eu gostava muito de jogava o mata, hã... pronto, atividades de grupo, hã... fazíamos muitas vezes a escola toda, porque são duas turmas e jogávamos e juntávamos as turmas e fazíamos o jogo do mata coletivo, assim como determinadas atividades até, até fazemos muito em termos de escola, hã... e às vezes a corrida, a tal corrida à volta da escola, fazemos muito por anos, o 1º ano vai correr, vamos ver, e depois vemos que são os vencedores dos diferentes anos vão disputar entre eles, fazemos muito este género de atividades, não, pronto.

P: Durante o ano letivo?

R: Sim, durante o ano letivo.

P: Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.

R: Pronto, no tempo de chuva nós temos um espaço coberto, é um, chama-se polivalente, que é um, tem uma área considerável, que tem, é de assoalho, é de assoalho de madeira, hã... pronto, é coberto, a própria escola tem assim uma, uma estrutura física que é agradável, hã... em termos de, de equipamentos e materiais hã... está razoavelmente bem equipada até porque as AEC em articulação, a Câmara Municipal né facultou muito material e a escola tem material, bolas, colchonetes, pinos, coletes, hã... sei lá, hã... banco sueco, colchões, portanto, temos arcos, uma grande variedade de material, pronto, o essencial, o crucial, acho que não, o que não tínhamos e não temos é uma tabela de basquete, que não temos, mas que se improvisa, ou com arco ou com balde, hã... de lixo, pronto, de cesto, fazer de cesto, hã... no exterior temos um campo de futebol, que tem, não é, como que vou dizer, aquela, pronto, não é areia, é um não sei, não me recordo do nome, em termos de, e que por exemplo às vezes quando chove até torna-se um grande incómodo porque os miúdos trazem os pés tudo sujos lá pra dentro pra escola e a nossa, temos uma auxiliar que é excelente, que é uma senhora super querida, e que coitada tem o trabalho todo da responsabilidade dela e têm os o pés sujos daquela areia, então os miúdos lá, há um ou outro que fica responsável pra se ver se os outros limpam bem os pés, mas acaba por sempre ir terra e areia lá pra dentro, hã... este ano colocaram as redes nas balizas, porque não tinha rede e depois hã... o espaço, muitas vezes as bolas saíam do espaço, do recinto da escola, e então este ano, no início do ano letivo foi lá a senhora vereadora e o professor (...), o nosso diretor, e uma das coisas que os meninos pediram foram as redes pra as balizas porque senão as bolas estavam sempre a ir lá abaixo e efetivamente este ano foram lá colocadas as redes, porque por exemplo no ano passado pintamos as balizas, que as balizas estavam muito degradadas e demos assim um jeitinho, o espaço exterior, pintamos os bancos, os jogos da macaca que existiam no chão, mas que estavam muito apagadas, já quase não dava pra ver, não se notava, então ano passado tivemos um projeto de escola, e melhoramos a escola, era mesmo melhor-a-escola, pronto, faltávamos as redes e estão lá as redes, pronto, em termos de materiais eu acho que não é por aí, que não se faz atividade física ou que não se pratica ...outras coisas.

P: Ok.

R: E depois assim também temos as AECs não é?, não substitui, mas no fundo se calhar hã... muitas das, muitos colegas e muitas das vezes porque os meninos têm atividade, atividade física e com os professores da AEC à segunda e à quarta, há grupos que tem 3 vezes por semana ainda mais com o professor, se calhar às vezes facilita ou, quer dizer o professor até evita fazer porque os meninos já têm a atividade física, às vezes acontece isso.

P: E na escola lá os alunos participam bem nas AECs?

R: Sim, sim, sim, todos os meninos estão em todas as atividades.

P: Quantas turmas são lá?

R: Duas.

P: E só em uma que vai o professor “Eduardo”?

R: É.

P: E na outra turma eles têm algum momento pra EEFM?

R: Lá está, até tem um, por exemplo, planificamos, fazemos atividades em conjunto, hã... e depois há outra coisa que é assim um bocadinho complicada que é, que temos muitos alunos com, além dos que têm necessidades educativas especiais, são, temos os apoios, depois temos o acompanhamento psicológico para muitos alunos e, os horários são assim um bocadinho, hã... agora um, depois outro, hoje é outro, e depois torna-se um pouco complicado gerir tudo isso, que é verdade, e depois mais uma aula da expressão físico motora às vezes, eu reconheço que se calhar é das áreas que é menos privilegiada, porque por exemplo, fazer um texto e fazer um desenho e mostrar o texto é mais fácil não é?, os meninos acabam por estar ali dentro da sala, mas a prática de expressão físico motora temos que ir pra outro espaço, em princípio não é?, porque as mesas estão e não há espaço pra fazer isto e se calhar acaba por ser a área que menos trabalhamos.

P: Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB?

R: Se calhar tem muito a ver com isto, com a própria realidade da escola, com o facto de haver muitos outros intervenientes, pra além do professor, hã... porque, pronto, não é que os meninos faltem muito, por exemplo essa fase até foi uma fase em que os meninos faltaram, porque ficaram doentes, hã... e só vai adiante, hoje por exemplo não dá uma letra nova porque não tenho cá a menina, mas no dia seguinte já falta outro e isto torna-se um bocadinho complicado não é?, to a falar por mim e se calhar pela colega, porque no fundo também temos as mesmas dificuldades, pra além disto estamos a contar depois com o professor de apoio e ele não vem, hã... temos que estruturar tudo aquilo que nós tínhamos planificado, amanhã é a psicóloga que está com este, e já não é com este hoje é com aquele outro porque são muitos meninos e tem que ser, então às vezes nós queremos fazer um determinado trabalho que não nos é possível, e então vamos por, acabamos por não fazer aquilo que devíamos fazer.

P: Quais são os principais fatores que condicionam a maior ou menor regularidade da prática da EF?

R: Nós não podemos falar em condições climáticas, porque felizmente temos um espaço coberto, mas eu acho que em termos de 1º ciclo esse pode ser um aspeto a ser mencionado, por outro lado se calhar, o não privilegiar a área da expressão físico motora, não é?, se o professor não privilegia, acha que é uma perda de tempo, então se calhar não se vai por aí hã... outro aspeto que acho que pode condicionar é o professor não se sentir à vontade, não ter tido se calhar alguma formação ou o facto também de nós termos alguns colegas já com uma, em alguma idade, uma certa idade, em que saltar, o correr ou por os meninos a fazer isto torna-se mais complicado, eu penso que são alguns dos aspetos que se podem mencionar.

P: De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: Se calhar também já falei um pouco sobre isso né, o próprio, eu acho que a prática da expressão físico motora, hã... é essencial para o autoconhecimento, o aluno conhecer a direita, a esquerda, a lateralidade, a socialização, a interiorização de regras, que nem sempre resulta e este ano então não tem resultado com os nossos, com os meus alunos, é um ano que eu não consigo perceber, portanto, falta ali mais qualquer coisa, mas em anos anteriores sim, da experiência que tenho o terem que estar sentadinhos e o ouvir aquilo que, a instruções que o professor diz e a indicação e tem que estar com atenção se o professor apita ou se não apita, se quer se juntar a pares, ou se levanta dois dedos o que isso quer dizer não é?, o aluno tem estar com atenção, a concentração, hã... e o trabalhar com o outro, que infelizmente temos meninos que... trabalho de grupo é muito difícil, não, não, não ouvem o que o colega tem pra dizer e eu acho que a atividade física também serve para isso, não é?, tem que se juntar 2 a 2, tem que se juntar 3 a 3, o trabalho de grupo, hã... não sei que que..., há muita coisa a dizer, não é?, ...

P: Se lembrar mais tarde pode complementar.

R: Ok.

P: Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais são as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

R: Pronto, este ano não tenho a avaliação a meu cargo, é o colega que avalia, hã... em anos anteriores, portanto, sinceramente, não tenho, não faço uma grelha, de registo, de observação, não porque é mais, se calhar porque também não to muito tempo na atividade, não é?, acaba por não estar muito os 45 minutos, é mais curto, mas hã, muito se o aluno obedece as regras, hã... se o aluno faz, cumpre, faz bem ou realiza bem as atividades propostas, se o aluno, hã... se relaciona bem com os outros ou não, porque tenho alunos que, “eu não faço isto com esse, eu não faço aquilo com aquele”, portanto, mas que no dia-a-dia também são assim.

P: Aham.

R: Percebes, os alunos tem esse género de reação, tem, to a pensar numa que está no 4º ano que ainda agora é muito complicado, e portanto mesmo na aula de expressão físico motora isso

verifica-se e depois amua, pronto, e depois tem algumas situações, mas que acho que é uma das áreas em que este aspeto pode ser trabalhado e valorizado, mesmo assim, alguns alunos são extremamente complicados de se trabalhar com os outros, mas hã... sem dúvida que acho que a atividade física é importante neste sentido, em algum ano, pronto, em A... é um meio complicado, eu estou lá há 7 anos, este é o 7º ano, já tive 1º e 4º ano, já tive 1º e 2º, já tive 2º e 3º e já tive 3º e 4º, esse ano tenho novamente 4º e tenho 1º ano. No ano em que eu tive o 1º ano mais e o 4º eu, são os meninos que estão atualmente no 4º ano, e tive meninos difíceis, em que tive que recorrer a uma avaliação psicológica porque os meninos não estavam quietos, os meninos não cumpriam regras, os, o espaço envolvente era um caos, e, e, então eu tenho trabalhado muito em articulação com a psicóloga, e o primeiro ano, os primeiros anos que eu estive em A... foi, foi pra aí o segundo ano, foi quando a Doutora Rosália, que é a nossa psicóloga do agrupamento veio pra o agrupamento, eu no início, nessa altura pedi ajuda também, porque os meus meninos que estavam no 4º ano e os meninos que eu tive também no 1º e 2º ano eram muito difíceis em termos de comportamento, porque são meninos de famílias desestruturadas, com muito álcool, violência doméstica, hã... o cumprimento de regras isso não havia, não é? E lembro-me de hã... a Doutora Rosália foi várias vezes à minha turma, fazer intervenções no sentido de procurar mudar os comportamentos.

P: Aham.

R: E muitas das atividades tinham a ver com jogos, jogos de grupo, jogos que equipa, jogos... e, e era muito difícil, porque as regras, o interiorizar as regras, o ceder aos outros, hã... dar espaço pra que o outro faça, não, é o sou eu e sou eu e sou eu, e se acontece alguma coisa mal é sempre o outro, a culpa é sempre do outro, nunca é eu próprio, pronto, é um meio muito complicado em que hã... o cumprimento de regras é difícil, ainda essa semana entrou uma menina nova, que veio de outro agrupamento, tá no 1º ano, e a menina hoje disse-me uma coisa que realmente é verdade, disse assim: “oh, professora, esses meninos estão mais atrasados do que eu, eles só estão a brincar, eles só querem brincar, eles não estão aqui pra trabalhar, na escola é pra trabalhar”, esta filosofia de que a escola é pra trabalhar e há regras e tem que estar aqui, não há naqueles meninos, a escola não é valorizada, portanto, e por isso tem sido um bocadinho complicado e tem sido complicado mesmo a prática de exercício físico e a prática, e esta regularidade, o cumprimento das regras, portanto, o Felipe hã... o Felipe não, o “Eduardo”, diz-me mesmo: “eu nunca tive uma turma assim”, é muito complicado, por um lado é 1º ano e 4º, mas isto não tem nada a ver, porque eu já tive 1º e 4º e deu para trabalhar, pelo menos minimamente, este ano não dá, este ano é muito complicado... mesmo, por exemplo eu já me lembrei mais vezes mas o Felipe, eu to sempre a falar, a chamá-lo de Felipe, o “Eduardo” disse que não, que não havia problema, pronto se um ou outro se porta mal então ele manda a ter comigo, mas pra fazer determinadas atividades que o 1º ano não consegue fazer, né, que tem que fazer de uma forma mais simples e o 4º ano fazer um trabalho bocadinho diferente, hã... trabalharmos tipo em articulação, ele trabalhar com um grupo e eu trabalhar com o outro, hã... sinceramente nunca lhe fiz ainda essa proposta porque a responsabilidade da avaliação é dele e pronto, e ele disse-me desde o início que não havia problema que ele ficava, mas se calhar tinha sido mais benéfico tanto para uns como para outros termos feito este género de trabalho (O TELEFONE DA PROFESSORA TOCOU - PEQUENA INTERRUPÇÃO – 41 segundos).

P: Estávamos falando da avaliação, quer falar mais alguma coisa da avaliação?

R: Pronto, relativamente à avaliação, não faço grande, grelhas de registo da avaliação, não, hã... precisamente porque o tempo que estou também não é, não, não, hã... as atividades que normalmente eu faço também não, e principalmente aqui em A..., porque sim, já fiz aulas e tive já a dar aulas, por exemplo, nas Barrocas e em Aveiro, e pra alguns 1º anos e mesmo em Vale de Cambra e fazia direitinho, um momento em que havia o aquecimento e tudo, e aí se calhar era mais fácil fazer as próprias grelhas de registo, porque havia coisas que eu queria mesmo, “faz bem este exercício, não faz bem aquele exercício que”, ali já não é bem assim, pronto, e sinceramente a minha avaliação é mais no global, cumpre as regras, não cumpre, relaciona-se com os colegas, não relaciona, hã... mas assim em que no fundo se torna mais fácil depois avaliar, mais fácil quer dizer, não sei se é mais fácil ou se é mais difícil, que não há, não tenho registos tão frequentes quanto aí, tenho uma visão global e geral daquilo que o aluno faz.

P: E como que é as notas das expressões elas são somadas, não são?

R: É, é, porque isso também já mudou, hã... em anos anteriores atividades de físico motora tinha uma avaliação separada, este ano a plataforma não tem isto, tem uma avaliação que é comum às expressões e portanto o que que eu faço, como que eu faço, o professor atribui uma determinada menção e eu tenho hã o global por exemplo da expressão plástica, o global da expressão dramática e o global da expressão físico motora e desse, das três notas digamos assim, sai uma, é um bocadinho... não corresponde bem à realidade, mas é, é assim.

P: Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1º CEB?

R: Passa em primeiro lugar por o saber escutar, aquele que tá atento, concentrado, que procura fazer o exercício bem, não é o que faz bem, é o que se esforça, é lógico que o que faz bem é melhor ainda, não é?, mas eu valorizo, acabo por valorizar mais aquele que se esforça, aquele que tem empenho, que procura cumprir aquilo que a professora pede ou o professor pede do que propriamente aquele que é muito bom e que se arma em esperto, não é?, é um pouco isso, portanto, um bom aluno é aquele que se esforça pra fazer bem, que está com atenção, que está concentrado, que se não percebeu “professora, eu não percebi”, portanto no fundo isso também se reflete na, no fundo é o que eu também valorizo em questão de sala de aula, não é?, é o empenho do aluno e o querer fazer bem e o querer trabalhar, se tem dificuldade tem que voltar a repetir o exercício para poder fazer bem, mas aquele que quer fazer bem acaba por fazer, hã... se calhar valorizo mais esse aluno do que aquele que já tem uma experiência se calhar ou que anda numa, numa atividade extra que lhe dá um certo o saber fazer, não é?, hã... pronto, é diferente porque muitas vezes que “ah, eu já sei fazer”, e tá desconcentrado e tá a picar o vizinho do lado e portanto se calhar em termos de avaliação não é que eu o prejudique, não é prejudicado, mas se calhar ao invés de ter um muito bom acaba por ter só bom, porque não cumpre determinados objetivos, não é?, não cumpre regras, não cumpre o esforço do querer se fazer melhor, porque eu posso saber fazer, mas posso sempre fazer melhor e hã... pra mim vai muito por aí.

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

P: Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.

R: Pronto, é assim eu sinceramente não sou propriamente da área, não é?, hã... tenho determinados, determinados aspetos que eu sei que são cruciais, que são muito importantes, o saber atirar uma bola, esse estar, o saber receber o lançamento, hã... pronto, mas sei que se calhar preciso de formação, porque a minha formação que tive foi a nível inicial, não é?, formação inicial, depois não tive mais, mas ... pronto, por exemplo há determinados blocos que nós no 1º ciclo também não trabalhamos.

P: Aham.

R: Hã... Há outros, há outros que trabalhamos um bocadinho assim pela rama, não é? ... não sei muito bem... por exemplo a ginástica tenho muita dificuldade, acho que é um..., por exemplo, a natação também não fazemos porque depois a natação, esse é um bloco que à partida não é trabalhado, ou eu nunca trabalhei com meus alunos, nunca fomos às piscinas, nunca fomos fazer a natação, em nenhuma escola onde tenho estado, hã... depois hã... pronto, acho que aquilo que é mais trabalhados são os jogos, ao menos se calhar é aquilo também que eu mais trabalho, depois hã... deslocamentos e equilíbrios também, o subir o banco, o passar o banco para atravessar, ter aqueles, uma corda no chão e eles terem que passar em cima da corda, hã... o saltar por dentro dos arcos, o... os pés juntos, pronto, deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações, o derrubar as latas, por exemplo, são coisitas que nós em termos de 1º ciclo, o que eu tenho feito com meus alunos, o corrida de sacos, o levar a colher com o ovo, pronto, este género de estafetas ou estações, trabalhar também estações, hã... com coisitas que são mais, mais simples.... Ginástica não me sinto à vontade, pra fazer a cambalhota, acho que, e também porque tive uma má experiência uma vez, no trampolim e eu até mencionei isso aí em ilusões (NO QUESTIONÁRIO), é assim, eu tenho problemas de coluna, tenho uma escoliose muito acentuada e portanto tudo que é por exemplo

rolamentos ou cambalhotas eu não consigo muito bem fazer para explicar como que faz e se calhar isto também me faz evitar fazer com os meus alunos, pronto, e recordo que uma vez ao fazer o trampolim, me doeu muito na coluna e por isso, é saltos essas coisas eu evito fazer.

P: Aham.

R: É daí, que a bocadinho ainda estava a falar na idade dos colegas, eu não sou propriamente ainda muito velha, mas também já não sou nova, não é? E lembrava-me disso em termos físicos há determinadas limitações também que o próprio professor vai tendo, e isso também não é só o professor do 1º ciclo, mesmo os outros professores não é?, e que hã... pronto, e que nos também impede de certa forma, nos limita a realização de determinados exercícios e eu reconheço isso, há determinadas coisas, e nomeadamente a ginástica, pronto, é saltar, é fazer, passar ao lado, pra frente, pra trás ou, e isso tudo bem, mas tudo que é rolamentos ou hã... cambalhotas eu não faço, eu não faço e depois exigir, pedir pra que meus os alunos façam, assim, normalmente o professor deve demonstrar ou pedir um menino para, para o fazer, hã... como se calhar também eu nunca fiz com os outros para eles poderem dar o exemplo não é?, se calhar, hã.. não faço.

P: Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB e os que menos aborda? E pode também comentar atualmente se tem conhecimento com os seus alunos, se você e o professor de EF conversam alguma coisa acerca dos blocos, quais que ele aborda mais com os alunos, se sente alguma necessidade?

R: É assim, aquilo que eu vejo mesmo no, no,... artigo, eu falo mais e articulo mais propriamente até com o professor das AEC, porque está lá mais tempo na escola, o “Eduardo” é logo às 9 da manhã e depois tem os 45 minutos e vai embora, por isso, hã... não articulo muito com ele, hã... um bocadinho antes e se calhar um bocadinho depois, mas não muito porque os meninos depois vão pra minha sala e tenho que me ir embora, e portanto não, não articulo assim tanto com ele, hã... a aula é ele que planifica, portanto não tenho conhecimento prévio daquilo que ele vai fazer, e portanto não, mas eu estou na escola e estou, normalmente ele está no polivalente ou vem pro exterior e eu vejo que que ele faz, não vejo todos os dias, porque às vezes, lá está, eu vou pra sala da minha colega e não estou a ver o que ele está a fazer com meus alunos, pronto, depois conversamos um bocadinho e por exemplo, houve este ano tivemos outra situação que foi a Câmara, Câmara? Não é a Câmara, é o GICA (GINÁSIO CLUBE DE ...), mas é em articulação com a Câmara, foi algumas vezes à minha sala, a, fizeram umas atividades de basquete com os meus alunos e o “Eduardo” acabava por estar na escola neste período, portanto não é ele que está a interagir com os meninos, são os outros professores ou foram os outros professores, hã... e portanto nestes momentinhos até articulamos assim mais, até a conversar até sobre os meninos, e sobre a avaliação e aquilo que se passava, e sobre comportamento, sem dúvida, portanto tivemos e foram pá umas duas ou três sessões que isso aconteceu, e ... pronto, sem dúvida eu penso que vai muito também ao encontro daquilo que é São os percursos, não é?, deslocamentos, hã... Sinceramente eu não me recordo se ele fez ginástica ou não com, com os meninos, não me recordo, o professor das AECs já fez várias vezes, já vi, e pronto, estamos na escola e vemos... depois, faz jogos, mas também faz coisas no exterior hã... houve um dia que eu sei que eles jogaram futebol, hã... pronto e as meninas ficaram assim um bocadinho mais tristes, não gostaram tanto, hã.... Mas perícias e manipulações muito, hã... deslocamentos e equilíbrios eu acho que é muito por aí, e jogos, eu acho que são os três blocos mais, mais trabalhados.

P: Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?

R: ... Não percebi muito bem a pergunta, peço desculpa.

P: Como resolve os problemas de organização...

R: Mas organização do quê? Organização dos materiais, dos recursos?

P: É, da gestão da aula como um todo, das estratégias mesmo pra garantir as condições de aprendizagem aos seus alunos.

R: Pronto, é assim sinceramente, aff, hã... eu não, se calhar eu nunca pensei muito especificamente sobre esse assunto, hã... e eventualmente até reconheço se calhar que até há determinadas aspetos

que eu não abordo com eles, ora logicamente hã... se calhar não estou a permitir que eles desenvolvam todas as competências necessárias, não é?, se eu não abordo ginástica com os meus alunos eles vão ficar, se calhar, prejudicados porque nunca o fizeram comigo, não é?, ao passo que outro professor que tenha trabalhado com os seus meninos, quando eles chegam ao 5º ano, ao 6º ano estão muito mais à vontade e sabem o que tem que fazer, não é?, portanto se eu não faço isto, eu não estou a permitir que meus alunos desenvolvam todas as competências, ponto.

P: Aham.

R: Agora, procuro que eles façam, realizem atividades variadas, hã... e valorizo mais se calhar, mais está, o cumprimento das regras, o relacionar-se com os outros, porque são dificuldades que eu tenho no dia-a-dia.

P: Aham. E lembra de alguma estratégia que usava, por essa característica mesmo que comentou, que vai lá pra fora, pro exterior pra dar a EF, e alguma estratégia que usava para justamente em função do comportamento, da disciplina que era mais, uma das dificuldades maiores né, com a turma?

R: É, porque uma das dificuldades que sinto, por exemplo, eu dou uma ordem e há meninos que não cumprem, e que às vezes, aquilo que digo: “olha ficas aqui e não fazes”, só que com esses meninos isso não, não.

P: Nem isso?

R: Não, não resulta, porque eles têm uma capacidade, tem um, eu não consigo, parecem enguias, eles, eles, eles... eu viro as costas e ele já não está ali já está a fazer, já fez outro disparate. Sério e pronto, e torna-se muito complicado às vezes gerir, gerir isto.

P: Sim.

R: Em situações anteriores era um pouco assim: “tu estás a fazer disparates, não está a cumprir as regras, senta-te aqui e fica um bocadinho a pensar”, pronto, e um bocadinho já chamava o menino, ou já chamava e ele voltava, e “fizeste bem?”, “não professora, desculpe, tal”, mas com estes meninos não resulta isso, sinceramente.

P: No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas? Na tua experiência, não só deste ano

R: ... (PAUSA DE 10 SEGUNDOS) Não sei responder (RISOS), é sério, como que eu ultrapasso as dificuldades?

P: É.

R: Se calhar eu não consigo ultrapassar, porque eu continuo na mesma com problemas a nível de comportamento, eu não, já não tenho grandes estratégias que utilizo, que consiga ir buscar para resolver os meus problemas, não, os problemas da turma, e por isso continuam a existir os mesmos problemas, de gestão, gestão de conflitos, gestão de comportamentos, passa muito por aí, não tem propriamente a ver até com, com problemas específicos da expressão físico motora.

P: Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

R: Pronto, eu acho que por exemplo que há determinadas competências que eu não tenho, e nomeadamente eu não sei como que explicar aos meus alunos como fazer uma cambalhota, né?, eu atirar uma bola, até um lançamento, com uma das mãos, como que se recebe, se calhar isso já sei explicar, eu também tive essa, esse feedback ou essa experiência na formação inicial, também tive se calhar como dar cambalhota, mas como eu não pratiquei mais isso já não sei explicar e não sei, e portanto tenho limitações hã...nesse nível, quem diz dá cambalhota diz muita coisa a nível da ginástica, ginástica porque nunca mais trabalhei, pronto.

P: E outras competências que acha que são fundamentais pra uma intervenção na EEFM?

R: Conhecimento do corpo, não é?, o professor deve conhecer bem o, o, mesmo por exemplo há uma, às vezes o menino magoa-se, o que que eu devo fazer mesmo, portanto se calhar uma formação a nível de primeiros socorros, hã... como que se põe uma tala, como que se põe qualquer coisa, não é?, porque os meninos hã... são meninos, não é? E também querem fazer e experimentar e magoam-se e atiram uma bola e pronto por um gelo, tentar coisas sempre e dar os primeiros

socorros e o professor deve estar mais elucidado e bem esclarecido sobre o assunto, pronto, eu já fiz uma formação a nível de primeiros socorros cá, o ano passado, foi no ano passado, mais tarde se calhar às vezes a pessoa naquele momento sabe fazer mas na prática, não é?, é, é diferente, e ... já aconteceu por exemplo um menino em cima do muro magoar-se num testículo, hã... cortou, portanto, não foi ninguém que o magoou, foi ele que caiu sozinho, e, e foi agora o que que eu faço, pronto lógico, 112, é ligar pra vir a assistência, mas é complicado, porque o que que eu faço, o que que eu posso fazer logo de imediato, pronto, acho que, acho que o professor deve ter competência também nesse nível pra poder socorrer os meninos quando há assim algum problema, mais grave, acho que sim. Pra além de que também devemos conhecer o programa, o currículo, não é?, os blocos, tem saber fazer no 1º ano, no 2º ano, o 3º ano, o 4º ano e por aí fora... .. não sei se respondi.

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

P: Como muitas destas questões já foram abordadas durante a entrevista, vou fazer as questões 1, 2, 3 e 4 de forma conjunta: Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre? Há algum professor que o auxilia na lecionação das aulas de EF? Quem? Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB? Há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB? Como ocorre?

R: Em termos de planeamento é mais da responsabilidade dele, hã... e não é só isso que é da responsabilidade dele, atualmente é da responsabilidade dele tudo, desde o planeamento, a execução, a concretização não é?, da sala de aula e a avaliação, mas a avaliação não já até discutimos e conversamos sobre o assunto, por uma, porque a avaliação dele, pronto, é, é crucial, mas eu também tenho uma palavra a dizer, não é?, porque também faço com meus alunos, desenvolvo algumas atividades, e também tenho a minha perspetiva, não fico a ver, a responsabilizar a ele, mas articulamos esse, nesse, esses bocadinhos, poucos que temos procuramos fazê-lo sim, e ele também é uma pessoa também muito, muito recetiva, muito... eu acho, hã...vamos nos hã... interagindo, vamos interagindo e vamos conversando sobre o assunto, planificação é mais da responsabilidade dele.

P: Aham.

R: Às vezes mesmo dificuldades que eu tenho, lá está, por exemplo, o ele: “Fernanda, hoje não te importas ficas com o Samuel, porque eu não consigo, ele tá a perturbar”, “ok”, vamos, faço uma atividade, não na expressão físico motora, mas fico com eles na sala.

P: Aham.

R: Por isso, também é uma forma de articularmos, não é tanto em relação a aula, mas hã...sim, to por dentro, atrás, não é?, mas a responsabilidade no fundo é minha.

P: E os alunos percebem assim que vocês conversam sobre eles?

R: Sim, sim.

P: Que essa conversa é importante pra eles perceberem...

R: Não, eles percebem isso, veem-nos a conversar e muitas vezes por exemplo quando: “como é que é o professor está aqui a dizer que tu fizeste isto, não estou a perceber, como que é?” “Ai, e tal”, e pronto, eles têm noção disso e isso também acontece com os professores das AEC, então já sabem que hã... no fundo qualquer coisa é comigo.

P: Aham.

R: A responsabilidade é minha e...

P: Sim, e eles percebem rapidinho isso?

R: Sim, ou então digo-lhes assim: “olha o professor “Eduardo” hoje está muito zangado contigo, olha o que tu fizeste, não pode ser, não pode ser assim, agora ou tu mudas ou, não é?” mas, tento muito a falar, depois o problema ali é que os pais também não, não querem saber, muitos dos pais, não é todos, felizmente, não é?, mas os mais complicados, os pais não querem saber, tenho meninos com problemas no CPCJ (COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS), enfim que...hã... a professora “Cecília” tem um menino que foi meu, era meu, e veio pra aqui porque estes quatro, eram quatro que vieram da mesma instituição do 1º ano.

P: Aham.

R: Muito mal mesmo, ponta pés, destroem tudo, eles não se calam, eles não ficam quietos, eles não ficam sentados, ... Mal! Mal!

P: Aham, dificuldade de conviver com os outros?

R: Sim, sim, hã... de ouvir o que o outro tem pra dizer, de acatar ordens ou cumprir regras ou “não, este é meu, este é teu não interessa, eu parto,” partem lápis, partem hã... é um prazer, eu não sei se aquilo dá um prazer, não consigo perceber, não consigo.

P: Ai eles têm acompanhamento da psicóloga?

R: Há alguns deles que não, mas por exemplo, um deles que é o Samuel, que é bebê mesmo, é um bebê, ainda foi pra escola e fazia xixi e usava fralda, não entendo, muitos meninos que na escola, apesar de irem quando, fazem xixi na roupa, nas calças, hã... se tem outras... é famílias desestruturadas em que a mãe, a mãe já tem, por exemplo tem um miúdo que a mãe tem mais dois filhos, cada filho é de um pai, e este é o mais velho, ninguém quer saber dele, não é?

P: Sim.

R: E pronto, e esse é um bocadinho complicado, e pronto. ... (PEQUENA PAUSA) É uma realidade um bocadinho difícil a minha, este ano!

P: É um contexto específico?

R: Sim, é, e por exemplo a “Cecília” tem um destes meninos que veio, foi transferido, porque se não eu entrava, estava mesmo a... maluquinha, já não somos bem firmes, mas mesmo muito difícil.

P: Esta instituição é um abrigo?

R: O Catraio não, é um ATL e onde tinha hã... jardim, mas estes 4 meninos, eu tenho, pronto, a maior parte dos meninos lá de (...) estão no Catraio, hã... a vistas, estes ultrapassam tudo, tudo, os limites todos, não há limites, aquilo não há limites.

P: E nem adianta conversar com os pais?

R: Olha, logo em outubro eu fiz uma reunião com os pais, com os meninos do 1º ano, precisamente por causa deste problema, hã... pronto, o senhor diretor foi à escola várias vezes, várias vezes? Uma vez especificamente por causa do assunto, outra por, quando foi a senhora vereadora estiveram lá, os problemas mantinham-se, depois mesmo os outros colegas, por exemplo, o professor de música não conseguia trabalhar com 1º e 4º ano, e na altura do Natal ele ficava com o 4º e eu ficava com a turma, com o grupo do 1º ano, era do género de eu estar, por exemplo, 20 minutos pra eles estarem quietos e calados pra que poder contar uma história, porque eles não, não se calavam, eles não paravam sentados, eles não ouviam, 20 minutos, eu contei, eu olhei, eu tinha o relógio e assim: “se vocês não se calam eu não conto”, com computador ou com, nada, isto é, é muito mal.

P: Tem professor de música também lá na escola?

R: AECs.

P: Ah, AECs?

R: Sim, e este professor coitado, ele é do conservatório e ele “Fernanda eu preciso, eu não consigo”, e eu assim, “oh, R., tá bem, não há problema”, a sexta-feira é o último tempo em que ele, ele já não está na escola, não é?, agora eu percebo eu sei o que ele... “tá bom, eu fico com eles, dá-me o 1º e ficas com o 4º”, pra ele conseguir trabalhar porque eles não deixavam e aqueles quatro meninos...

P: Tomam conta...

R: Não, mas não estás mesmo a ver o filme, não tá, não tá! (RISOS).

P: Qual a sua opinião sobre o apoio de um professor especialista na leção da EF no 1º CEB.

R: Eu acho que é muito bom, sou sincera, não é?, é bom, lógico que tem sempre há um pau e dois bicos e acaba a monodocência, que é o professor do 1º ciclo, a questão da monodocência, por outro lado um especialista é um especialista, não é?, e portanto, se há alguém com formação específica na área ,eu não tenho formação específica, eu sou uma amadora, mas eu sou mesmo professora do 1º ciclo, portanto eu não tenho formação específica em nenhuma das áreas, tenho mestrado em ensino das ciências, mas eu fui fazer o mestrado, porque se calhar eu tinha muitas dificuldades

também aí, senti muitas limitações e houve a oportunidade de ficar, de fazer o mestrado e fui fazer, hã... mas também não é a área que se calhar em que eu me sinto mais à vontade, dentro das temáticas que, que eu trabalhei e ... se calhar sim, mas há outras áreas, outros conteúdos que eu não abordei em termos de mestrado, mesmo a minha tese de dissertação, minha dissertação, não é tese, minha dissertação era no âmbito da hã... da química no 1º ciclo, mudança de estado, física e química, hã.. e portanto se calhar aí um bocadinho mais à vontade, mas há outros temas em que tenho dificuldades em que sei que tenho que aprofundar meus conhecimentos, hã... por isso sou professora do 1º ciclo, não tenho nenhuma variante, e se me disser qual é a área que não, que não estou assim, não sei, mais essa do que daquela, sei um bocadinho de todas e nenhuma de nada, não é?, é só sei que nada sei, é um pouco isso, hã... pronto, mas o professor no 1º ciclo era muito assim, não é?, saber um bocadinho de tudo sem saber de nada, e daí que se o houver a possibilidade e a oportunidade de acontecer, se calhar, o que está a acontecer atualmente, se calhar isso é excelente, excelente pra os alunos, sim, sem dúvida.

P: Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?

R: Pronto, vai muito ao encontro disto, não é?, eu acho que sim, é muito importante, não, se calhar, lá está, não só na expressão físico motora, se calhar, eu também já tive aulas coadjuvadas na expressão plástica, há dois anos, sim, e lá está, pronto, só que depois, são colegas de outro nível de ensino em que a realidade do 1º ciclo é diferente, não é?, em que ele tinha muitas dificuldades, por exemplo aconteceu a ter 1º ano e 4º ano, isso foi ano, aconteceu de te 1º e 4º ano, a colega que trabalhava no 1º ano não conseguia, trabalhava com o 4º, também era pro 4º ano que estava, mas que havia, então eu ficava com o 1º ano, e ela trabalhava com o grupo de 4º, só com o grupo de 4º, e aí, por exemplo a avaliação era a meu cargo, da minha responsabilidade, não era da responsabilidade da colega, ela hã... ela apenas foi para trabalhar com os meninos do 4º ano e já foi o 1º ano de minha responsabilidade, também foi uma experiência interessante, portanto quando vai alguém que domina a área, não é?, eu acho que pode ser uma mais-valia, não haja dúvida que sim, até para nós, professores do 1º ciclo, podermos ao mesmo tempo também estamos a aprofundar os nossos conhecimentos, não é?, aprendi algumas técnicas que não conhecia, não é?, a técnica do mosaico, a técnica do pontilhado, a técnica da ... porque vi ela trabalhar com os meninos.

P: Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na lecionação das aulas de EF.

R: Pronto, eu acho que se pudesse ser em articulação é muito mais vantajoso.

P: Aham.

R: Porque, muito mais vantajoso quer dizer, vantajoso se calhar pra mim, também não é?, porque posso aprender, hã... e no fundo os alunos como são da minha responsabilidade hã... eu sou, é uma perspetiva diferente mesmo em termos de avaliação, a avaliação se for feita pelos dois professores que é o, que no fundo é um bocadinho assim, é o que tá a ser, porque nós conversamos um bocadinho sobre o assunto, e por exemplo, tem aqueles meninos que têm insuficiente, que não cumprem regras, não fazem, não sei o que, né, agora eu sei que é verdade, porque nos meus planos e nas minhas aulas também é igual, trocamos sempre algumas impressões sobre o assunto, hã... por um lado pra os meninos, em termos de aprendizagens, se calhar, é bastante melhor, não é?, porque o professor sabe o que está a fazer e como que faz, eu tenho algumas limitações, não é?, em termos de conhecimento e em termos de prática, não é?, hã... e pronto e há alguns blocos nos quais eu não me sinto tão à vontade, e portanto se houver um professor especialista, um professor da área, se calhar, os alunos saem muito mais enriquecidos, né?, por outro lado eu estando a observar também vou aprendendo, vou a saber, olha muito bem, esta estratégia é interessante, ou como que eu hei de fazer, ou como organizar a aula, com determinados momentos, como que se utilizam os recursos, hã... eu acho que é mais enriquecedor, hã... o professor abdicar daquele momento, o professor do 1º ciclo, é assim... se isso acontecer ou começar a acontecer eu acho que o professor do 1º ciclo nunca mais vai fazer, portanto perde por um lado, porque não faz, deixa de fazer, não é?, e por outro lado porque se se implementar de facto a coadjuvação, digamos a coadjuvação ou o professor ir substituir que são coisas diferentes, se for alguém ir substituir o professor e... que seja da área o

professor do 1º ciclo deixa de ser hã... o professor titular de turma, digamos, o responsável pela turma e passa a ser o nível de ensino como no 5º ano, como no 6º ano, hã... é assim, eu acho que o 1º ciclo, é um, eu acho que é um bocadinho à parte, os meninos ainda são pequeninos, os meninos precisam de ter alguém que eles sintam que está presente e que pode, pode haver outro professor, e pode haver aquele que vai, mas o meu professor é aquele, eu acho que isso é importante manter, ser como no 5º e no 6º ano, acho que não, acho que, acho que isso pros alunos do 1º ciclo não será muito bom, acho que não, acho que se tem que haver um ponto de referência, tem haver meu professor é aquele, podem ir ali outros, ajudar e fazer comigo e tal, mas o meu professor é aquele, acho que isso é importante, acho que perder-se isto do 1º ciclo não será muito benéfico para os alunos, é minha perspetiva.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

P: Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?

R: Pronto, eu acho que isto não está muito bem, não é?, mas isso já vem dos órgãos de cima, de tutela, vem do próprio Ministério da Educação, são as orientações que se tem e portanto, se já há algumas limitações por parte de alguns professores do 1º ciclo em termos de, de currículo, formação inicial, então o que acontece é precisamente 45 minutos isto também não... também não, e não se valoriza.

P: Aham.

R: Já acho que, é assim, não é que não seja muito bom ou que hã... eu acho que as expressões, estou a ser sincera, eu acho que as expressões são uma das coisas que deveria valorizar mais no 1º ciclo, não só a expressão físico motora, a expressão dramática eu acho que é muito importante, a expressão musical é muito importante e a expressão plástica, o espaço, a noção de espaço, o fazer um cartaz, o fazer o aluno hã... tem que ter estas noções, trabalhar com o cola e recorta, muitos meninos têm muita dificuldade em recortar, eu acho que depois, em termos de destreza manual, não é?, o desenhar, ao fazer uma letra, a letra é um desenho, e tem meninos que têm caligrafias horrorosas, a letra é muito feia mesmo, por mais que se tente pegar na mão, não é assim, ou ensinamos a desenhar um “a”, os meninos não tão, não tão acostumados, eles não sabem recortar, não sabem colar, são desorganizados, não são cuidadosos com os trabalhos que fazem, não valorizam estas coisas, portanto... a expressão dramática, o aluno pra ler bem tem que ter hã... expressividade, não é?, se não tem expressividade ele pode até saber ler, mas não dá entoação devida, eu acho que a expressão dramática ajuda muito, o aluno, agora eu acho que as coisas estão, e depois vem tudo por acréscimo, não é?, o português, o português o menino acaba por aprender, a matemática, tá muito relaciona com a matemática com os tempos, com, com hã... pronto, eu acho que nós estamos um bocado ao contrário, esta a minha, é a minha perspetiva, se calhar as expressões deveriam ser valorizadas mais no 1º ciclo, o português e a matemática vêm um bocadinho nesta sequência posteriormente, esta é a minha ótica, mas eu, quem sou eu... Pronto, por aí, e a expressão físico motora conseqüentemente, a lateralidade, e eu tenho muito meninos que o, a direita e a esquerda, “agora vamos escrever, vamos ler sempre da... da esquerda pra direita, hã... a ler um número, eu vou ler primeiro nas unidades, depois”... a lateralidade, há muitos meninos que o esquema corporal não está interiorizado, “vamos agora mostrar qual é a direita, qua é a esquerda, qual é o pé coxinho, pé coxinho, pé direito no ar, pé esquerdo no ar”, trocam tudo, “vamos agora mão direita à cabeça”... pois, e depois em termos das outras áreas isso também se reflete.

P: Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

R: Pronto, pois é o que acontece, porque antes era muito mais tempo de atividades, nós até tínhamos ou era duas vezes por semana de atividade física, em termos de currículo, e hã... cada vez é menos, e depois era uma hora, agora são 45 minutos... e 45 minutos, por exemplo pra quem vai e por exemplo, nós víamos muito isto nas AEC, chegar, organizar os materiais, os recursos, o tempo de aula, propriamente dito, não é quase nenhum, porque depois é preciso arrumar o material, depois

é preciso, portanto é meia hora de aula, quer dizer o que que é isso? Não é nada, não é nada, e o mesmo se passa, 45 minutos semanais não é nada, por isso que se calhar eu prefiro fazer momentos mais curtos mas que se calhar sejam mais significativos mas o que que acontece, há determinados blocos, há determinados aprendizagens que os meninos não vão ter, porque depois eu não faço isto ou não se faz isso com, ou com a regularidade ou com o nível de exigência que se deveria fazer, não é?.

P: Mas a tua avaliação dessa diminuição da carga horária da EF?

R: É negativa.

P: Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

R: Em relação ao agrupamento eu acho que até se valoriza ou procura valorizar, se calhar também porque temos elementos que, que são da área da EF, o professor “Daniel” também é, que é o nosso coordenador de departamento, temos a “Cecília” que também é da área da EF e no início do ano até surgiu a possibilidade de fazer uma formação e houve pessoas que sim, só que ela não é formadora e portanto esse processo não foi pra frente, se calhar este ano, eventualmente pra o ano será, nós no ano passado fizemos uma... uma atividade conjunta, que foi, eu acho que muito giro, que foi o dia da atividade física, cá no agrupamento, e não me recordo se foi no dia 1 de junho, no dia da criança, ou se foi no dia 3, acho que foi dia 3 de junho, já não me recordo, foi em junho, final do ano em que houve diferentes atividades, em que haviam estações e os alunos, hã... pronto, aquela outra questão que é o transporte, ah, depois a atividade foi feito aqui no agrupamento, neste, então a questão do transporte, organizar o transporte, tem tudo a ver com a Câmara e isso às vezes também dificulta o fazer determinadas atividades, mas o ano passado foi o primeiro ano que fizemos esta atividade conjunta, que foi muito giro, foi muito, eu acho que foi muito enriquecedor, os meninos gostaram muito, quem participou, quase todos, eu acho que foram todas as turmas também gostou, mas houve turmas, uma turma ou outra que ficou por causa dos transportes que chegaram mais tarde, portanto não puderem hã... passar naquilo que tava previsto, mas hã... os colegas que organizaram tão de parabéns, acho que foi um trabalho muito bom, e que permitiu se calhar os meninos terem uma noção daquilo que a escola realmente é muito abrangente, há muitos meninos, não é só a escolinha de A..., ou não é só a escolinha de R... ou da B..., eles viram outros colegas e, se bem que também fizemos outras atividades, o carnaval também é muito assim, mas uma atividade relacionada mesmo com a prática do exercício físico, hã... onde estão envolvidos também muitos professores das AEC, hã... o ano passado houve alguns meninos do 9º ano que também ajudaram, em termos de organização, portanto envolveu muita gente e os meninos gostaram muito, este ano também em princípio vai haver, penso que nos mesmos moldes, assim aquilo é assim, é o dia, passa por diferentes estações, um quarto de hora em cada estação, digamos em que fazíamos, faziam o derrubar as latas, na outra havia hã... agora já não me recordo de tudo, uma das últimas que era pra toda gente foi dança, uma dança coletiva, música e um dos professores das AEC faziam uma coreografia e os meninos tinham que fazer e tal, mas foi mesmo muito giro, hã... e pronto, o que quer dizer o quê? Que se valoriza de certa forma a atividade a prática do exercício físico, que é a prática desportiva, não é?, agora se calhar não devia ter só um dia ou só uma vez, não é?, mas é melhor um que nada.

P: Aham.

R: E a experiência foi boa que este ano vai, em princípio se vai repetir, no dia 1, acho que é dia 1.

P: E na escola especificamente?

R: Pronto, lá está nós na escola às vezes também fazemos algumas atividades, hã... em anos anteriores, por exemplo, no dia da criança fizemos o, houve situações em que fizemos hã... saímos da escola fizemos uma caminhada, depois fizemos um lanche partilhado e no lanche partilhado havia, fizemos exercício, jogo, da corrida de sacos, determinados jogos coletivos, ao ar livre, também foram atividades assim engraçadas, isso fora da escola mesmo, na escola fazemos neste género tipo hoje vamos fazer a corrida, agora vão os meninos do 1º ano, uma corrida, muito, a corrida é uma das coisas que fizemos assim mais, hã.. nos anos anteriores fizemos o salto em altura, porque temos as, as barras e pra ver quem é que saltava mais alto, tipo o, ou passar por baixo

ou jogos de sacos, ou, há sempre pelo menos uma atividade no ano em que é mais, hã... é mais englobadora, digamos assim, mas procuramos isto fazendo o jogo do mata, por exemplo alguns jogos, há momentos pra, pra escola, momentos pra as duas turmas, isso fazemos.

Parte VII - Considerações finais:

P: Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...)

R: Hã... pelas negativas foi pelas lesões nas atividades físicas porque foi que me marcou mesmo pela negativa, penso que foi no 9º ano, em que estávamos a fazer trampolim e eu pus o pé mal e magoei-me e hã... fiquei com certo receio sempre que, hã... fosse pra o trampolim que me acontecesse a mesma coisa.

P: Aham.

R: Pronto, isso pela negativa, e o resto não, houve assim uma situação em que nós não tivemos no 1º, no 2º ciclo não tínhamos professor específico, não tínhamos um professor de, não havia professor de expressão físico, expressão físico motora? Ginástica, na altura nós falávamos ginástica, então um professor, um professor nosso, o professor de português hã... porque a nossa turma não tinha professor, deu-nos a aula, dava-nos a aula e portanto nós adorávamos aquilo, apesar de termos o professor não tínhamos nota, tínhamos na mesma aula de, porque íamos correr, íamos jogar, íamos fazer hã... corríamos muito, íamos fazer os percursos na natureza, fazíamos com ele, e saíamos mesmo da escola e fazíamos na natureza, eu lembro-me, pronto, foi positivo minha relação com a EF, exceto aquele aspeto negativo.

P: Aham.

R: Eu acho, que esse mencionei em primeiro lugar apesar de que era por ordem decrescente, não é?, se calhar esse não foi o mais negativo, acho que mencionei também não ter professor, exato, não ter tido sempre professor da disciplina, hã... mas e esse professor ainda esteve connosco pra aí uns dois anos... pronto, a questão do equipamento, do tomar banho também às vezes não era muito bom, porque o ginásio, o ginásio, os balneários não tinham grandes condições, na altura, hã... e depois eu molhava o cabelo e andava com o cabelo molhado, pronto eram situações que não eram muito agradáveis.

P: Sim.

R: Mas não era propriamente com a aula, com a aula em si.

P: Mas no geral a tua experiência com a EF na escola foi positiva?

R: Sim, sim, mesmo no 3º, no 2º, depois fui pra Aveiro e sim e gostávamos, gostávamos, vólei, basquete.

P: Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique. Qual o profissional, qual professor?

P: Pois essa pergunta é mesmo muito difícil (RISOS). Lá está, é assim, se puder ter um professor da área, o professor responsável seria excelente, né?, ou pelo menos trabalhar em articulação connosco, com os professores titulares, não for propriamente.

P: O especialista?

R: Sim, eu acho que sim, havendo alguém da área e sempre muito melhor, não é?, até para poder ajudar os professores nas suas dificuldades, e eu acho que assim em termos de planificação eu acho que nós temos um caminho grande a percorrer, pra aquilo que nós fazemos na planificação, no plano semanal não é nada.

P: Aham.

R: É um topicozito, jogo de não sei das quantas ou referir hã... percursos na natureza, porque vamos ao, ao, currículo e tiramos aquilo que é do 4º ano ou o que é pro 1º ano e colocamos na planificação semanal, se se faz ou não?... não sei, eventualmente há muitos professores que não fazem.

P: Aham.

R: Eu própria em muitas situações não faço o que está na planificação, faço outras coisas que se calhar, normalmente são mais significativas para mim, para os meninos, para, para aproveitar aqueles momentos ou para fazer com que eles acalmem, ou que eles desenvolvam determinada estratégia, no início do dia por exemplo, lá está, aquela o acordar, “vamos lá, vocês estão cheio de sono, vamos acordar, levantem-se um bocadinho” (FAZ GESTOS), e aquele 10 minutinhos assim, portanto a aula planificada como deve ser, eu sou sincera, acho que deve haver muito poucos professores a fazer, por isso ainda bem que tivemos aulas coadjuvadas ou professores que nos possam substituir sem dúvida os meninos ficam muito mais enriquecidos, não é?, e desenvolvem as competências que devem desenvolver, lá está.

P: Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?

R: Se calhar passava por aí, por uma aula coadjuvada sim Porque o professor está e tem que ter naquela, naquele espaço, naquele bocadinho já sabem que vão ter a expressão físico motora com o professor e trazem o equipamento, né?, e se não tiverem o equipamento não fazem, portanto é uma responsabilidade pra os pais, e pra os meninos, e também passa um bocadinho por aí, né, pela disciplina, hã... o professor titular também facilita neste aspeto, não é, não tem, não é?, mas pronto, vamos correr todos, não estamos a ver se eles estão equipados ou se não estão, muitas das outras vezes é assim, aqui, eu quando estive nas Barrocas em Aveiro, tínhamos espaço, hã... tempo, a aula era planificada como devia se.

P: Aham.

R: Reconheço isso.

P: E por que essa diferença será, o que que aconteceu?

R: Hã... por um lado, ah, eu também posso referir outro aspeto aí, porque eu também já tive, eu sou professora cooperante, não é?, cooperante com a universidade e portanto as aulas eram, cumpriam-se as coisas todas direitinhas porque o aluno estagiário e portanto eles também tinha que ver como que se fazia e também tinham que fazer, então, se calhar, também vai por aí, sim.

P: Aham.

R: Se bem que eu também não tive sempre alunos estagiários e também o fazia, porque era uma prática corrente, porque havia uma calendarização para o ginásio e nós íamos fazer, portanto era prática, então ali se calhar não tanto, não tanto, e também não tinha os problemas que tenho atualmente dentro das sala de aula, não tinha os intervenientes que tenho desde psicólogos, que tenho dois psicólogos a trabalhar e cujo nem sempre são, hã... na hora que está pré-estabelecida é quando eles podem e ir e vão, há uma que vai, mas a outra às vezes já não vai, e portanto, e depois já não é só professora, por exemplo depois a professora, hã... a da terapia da fala, depois é a professora do ensino especial, depois é o professor... percebe?, é , é, o nosso horário está em função dos outros todos, ou seja, não são os outros horários que são em função do nosso, é o nosso que está em função dos outros, assim como o ... e isto é verdade, hã... tenho os professores de apoio em que só depois dos horários dos professore de apoio é que faço meu horário, portanto, não tem cabimento...

P: Ok.

R: ... Portanto são grandes limitações e ... condicionantes.

P: Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

R: Não, não, se calhar eu é que não respondi da forma que, em que estava à espera, mas pronto.

Entrevista 07

“Gabriel”, 50 anos.

Professor da monodocência integral (PMI).

Local e data da entrevista: Biblioteca da escola sede do AEA, dia 04/05/2016.

Duração da entrevista: 36 minutos.

Parte I- Questões referentes à organização geral do currículo:

P: Como organiza seu planeamento semanal para todas as áreas do currículo?

R: Pra todas as áreas?

P: É. Porque o teu caso é que trabalha com o 1º ano com todas as áreas, como professor titular de turma né?

R: Sim. É assim, as aulas de EF são planificadas a nível de grupo, há... de grupo de ano de escolaridade, não é propriamente uma planificação feita por mim só, eu tenho que me limitar, tenho que me adaptar à planificação que é feita pelo grande grupo, mas procuro sempre implementar na aula de EF conteúdos que eu abordo em outras áreas disciplinares, por exemplo, no 1º ano quando dou aulas, quando dou aula de matemática e na aula de matemática dou a noção por exemplo do interior do exterior, da fronteira eu procuro na aula de EF com um, com a utilização de por exemplo de arcos ou de outro material, transmitir essa noção a brincar com os alunos sem eles perceber a noção de que é interior, estar dentro do arco, fora do arco, andar em cima do arco que é a fronteira, passar informações do, da área da matemática, neste caso, há... em sala de aula, na aula de EF, outra experiência, por exemplo, a noção de inspiração e expiração, eu, a entrada de ar nos pulmões, a saída do ar nos pulmões, eu utilizo todos estes termos em aula de EF, há... Não, não me limito em ir pra ali fazer jogos com eles, não, o... ou estafetas, não sei o que, tento, dentro destes jogos, tento dentro da aula utilizar termos que são usados nas diferentes áreas curriculares, e isto tem me dado, me dado frutos.

P: Tem conseguido integrar bem os conteúdos das outras com a ...

R: Nem todos os conteúdos, mas aqueles conteúdos que eu, que eu, penso que são, que são aplicáveis, aplico, e esses exemplos, por exemplo, além de muitos mais, tem mais exemplos.

P: Sim. Em qual escola do agrupamento que...

R: Escola da AC....

P: E as outras áreas como que é esse planeamento das outras áreas no currículo? Como que é essa organização? E se existem áreas privilegiadas em seu planeamento e no desenvolvimento do currículo? Se sim, quais?

R: Área preferida não pode existir, não, não, não há, pra mim não há, eu cumpro horário do, do, da área do português, da matemática, do que é o estipulado por lei e não, não, não vou por preferências de áreas, poderei ter eventualmente ter mais tendência por uma área curricular, poderá eventualmente por exemplo poderá ser a matemática, mas não, não prescindo da maior aplicabilidade nas outras áreas, isso não.

P: Existem áreas do currículo em que se sente menos à vontade em desenvolver? Quais?

R: ... Eu a, dificuldades que tenha, eu não, não sei se tenho, não sei se tenho, mas posso é não ter predisposição para, tanto para, por exemplo, as expressões, não é o facto de eu não gostar das expressões eu não gostar das expressões importantes, agora tendo em consideração, ou ter em atenção o programa e a forma como o programa está atualmente, a extensão do programa, o que é exigido, e eles falam, não os exames, não as provas de aferição, não sei o que, mas há!, pra todos os efeitos, há! E os alunos para fazerem as provas de aferição, para fazerem os exames o programa tem que ser dado e o programa conforme está elaborado pra as diferentes áreas curriculares, nomeadamente, português e matemática, e estudo do meio, não é?, praticamente leva o tempo todo, se formos a ver leva o tempo todo aos professores, há... porque não é só o lecionar, porque se chegar ali e descarregar a matéria, os conteúdos, pra mim é a maior, é o menos, é o menos, é a menor dificuldade que tenho, o problema é ver da parte de lá se entenderam ou se não entenderam, se compreenderam, a consolidação, tirar as dúvidas, e por vezes pensamos que isto, um exercício ou um problema vai durar 15 minutos e o problema não demora 15 minutos, acaba por demorar 45 minutos, quando não demora uma hora, não é?, porque há ali dois, três miúdos que não perceberam

e o aluno não perceber, e é difícil, não é? E o que é, o que é que acarreta isso? Acarreta, as pessoas fogem, os professores fogem das expressões, não tenho dúvidas nenhuma e quem diz o contrário, poderá haver exceções, não digo que não haja um ou outro professor que, que veja as expressões como também uma das áreas prioritárias e que invista ali, mas não, não, sinceramente eu não acredito, sinceramente não acredito, acredito mais que os, que tenham estas três áreas em primeiro ponto, português, matemática e estudo do meio, depois as outras, vai se dando dentro daquilo que é possível.

P: No cumprimento do currículo do 1º CEB, quais as maiores dificuldades que costuma sentir?

R: Falta de tempo, as maiores dificuldades é falta de tempo, sobretudo falta de tempo. Conhecimentos, não me, graças a Deus não tenho problemas nenhum nesse aspeto, estratégia, aplicar estratégia, levá-los... não tenho, pra mim é falta de tempo, falta de tempo e se formos ver como professor uma dificuldade que posso apontar é a imaturidade dos alunos, que que vejo que não, ainda hoje numa aula de matemática, hã... um exercício que eu penso que toda a gente percebe à primeira, não, é uma coisa exorbitante, em termos de comprimento estarmos ali a ver um segmento de reta de “a” à “b”, que é menor que qualquer outro, dando-lhe uma unidade de medida, esse é, é, pra alguns é coisa mais banal e fácil de compreender, pra outros é uma coisa complicada, bastante complicada, né, falta de maturidade, há muita imaturidade nas crianças hoje em dia, e por exemplo eu tenho na minha turma uma discrepância, um desnível enorme, miúdos que aprendem com bastante facilidade, outros com muito menos facilidade, com bastante dificuldades, prende-se um bocado com isso com a imaturidade das crianças, e falta de interesse também por parte de todos, hã... e tudo isso proporciona que uma turma, que 26 alunos que eu tenho, pois, existem desnível de, em termos da aprendizagem, há ali um grande desnível, há alunos muito bom, há ali alunos 80 alunos do não digo do 8, mas há alunos do 20 e eu tento na minha sala de aula, já até conversei com alguns pais sobre esse aspeto, hã... “porque que meu filho leva isto, ou meu filho vai ali e meu filho não vai acolá”, porque não tem ritmo, e se não tem ritmo eu não vou prejudicar aqueles miúdos que têm capacidades de avançar em prol dos outros que não querem trabalhar, isto entre aspas né, é lógico que vou motivando-os, vou fazendo diferentes estratégias, aplicando diferentes estratégias, diferentes metodologias, mas há miúdos que não se vai lá, mesmo assim não se vai lá.

Parte II- Questões referentes à formação:

P: Como caracteriza a sua formação inicial na área da EF?

R: Penso que eu não tenho qualquer tipo de problemas pra lecionar a EF, até porque eu já fiz parte do desporto escolar, e ía de escola em escola aí a dar desporto escolar, hã... sinto-me com capacidade pra dar EF a nível do 1º ciclo sem qualquer tipo de problemas.

P: A sua formação inicial primeira foi o magistério primário e depois ...

R: Tirei a licenciatura no Piaget.

P: Para além da sua formação inicial possui outro tipo de formação específica na área da EF? Se sim, qual?

R: Não. Era pra haver uma ação de formação este ano, mas penso que não foi avante, penso não, não foi avante, era pra ter ido, foi um engano qualquer com a colega que era pra dar a formação, não... porque eu era pra me inscrever nessa ação de formação. Acabou por não haver então não, não tenho mais nenhum tipo qualquer, tenho o desporto escolar, desporto escolar fiz, fiz algumas ações, pronto, nesse âmbito mais nada.

P: De que forma a formação que recebeu na área de EF tem influência na sua prática atualmente? Assim, contribui sempre para, quanto mais não seja para, pra fazer... ter presente aquelas noções que nós tivemos no magistério, não é?, porque com o tempo as pessoas se não forem frequentando algumas ações de formação vão caindo na... na rotina, não é?, e as ações de

formação é sempre uma mais-valia para rever novas, novas formas de lecionar, novos, novas metodologias, não é?, é sempre, é sempre bom.

P: No magistério primário como que foi o foco dado para a área da EF?

R: É, isso eu não me recordo.

P: Não?

R: Não me recordo isso aí sinceramente, sei que se falavam em, nos blocos, na perícia e manipulação, percursos na natureza, fala-se nisto, que no fundo, no fundo é aquilo que se, ainda hoje acontece a nível de 1º ciclo, é isso que se lecionam nos, não tenho presente neste momento como era, não tenho, já foram uns...

P: Então foi na formação posterior, na licenciatura específica que deu essa base maior para trabalhar com a EF?

R: Não, foi no magistério primário e estando informado do programa, não é?, e lendo o programa e planificação anual todos os anos e é sobretudo isto, porque no Piaget inclusivamente nem sequer EF tive.

P: Ah é?

R: Não, no Piaget tive matemática, tive sociologia, tive pedagogia, outras áreas curriculares, mas não, nada de EF.

P: E no magistério primário teve?

R: No magistério primário tivemos.

P: Para si, quais são as finalidades educativas da EF no 1º CEB?

R: ... (PEQUENA PAUSA) Em EF, é importante no 1º ciclo em várias vertentes, primeiro em termos de manipular, de, de a perícia, os espírito de grupo, o espírito competitivo, no bom sentido, acho que isso é importante, sobretudo inculcar neles o espírito de equipa, o espírito de colaboração uns com os outros, acho que isso que é importante

Parte III- Questões referentes à aula de EF no 1º CEB:

P: Com que regularidade costuma dar aula de EF aos seus alunos? E quanto tempo, em média, de duração da aula?

R: Uma vez por semana, 45 minutos.

P: Como está no horário?

R: Conforme está no horário. O horário pra dar as expressões são 3 horas, como tal 45 minutos pra EF.

P: Como costuma planificar as aulas de EF?

R: Como costumo planificar?

P: Isso.

R: Baseando-me no currículo e, e como disse inicialmente, tendo em consideração, muitas vezes, os conteúdos abordados nas outras áreas curriculares. Se tivermos noções novas, é... pra dar, como disse a bocado, como referi a bocado, noção de interior, de exterior, de inspiração, de expiração, do, tento abordar na EF estes conteúdos, pra, tento juntar o útil ao agradável.

P: Descreva as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes na escola/agrupamento para a realização da aula de EF.

R: É, o material não é o mais adequado e é pouco. Primeiro, é pouco e não é o adequado, e o estado em que ele está também não é, não é o mais, não é o próprio, o espaço físico... temos um polivalente, temos uma área cá fora que não é coberta, o recreio, o piso não é bom porque aquilo é de cimento, não é bom, portanto, é assim pode-se praticar EF mas a queda proporciona que haja lesões graves ou poderá provocar lesões aos miúdos, mas temos um polivalente nos dias em que chove e temos um recreio cá fora que também é grande e dá pra praticar bem, não há, em termos de espaço não há qualquer tipo de problemas, em termos de material, em termos de material sim, penso que podia haver muito mais e melhor.

P: A escola lá é só 1º ciclo?

R: É só 1º ciclo e pré.

P: E pré?

R: Sim.

P: E os materiais não são adequados para a faixa etária ou por estarem velhos ou...

R: Sim, estão danificados, e já hoje estão com bastante tempo, não há renovação do material, também não sei se a culpa aqui não será dos professores, hã... que não o pedem, ou das autarquias que não investem nesta área, não é?, penso eu que deveriam investir e não, e penso eu que não investem.

P: Quais são as suas maiores dificuldades para o desenvolvimento da EF no 1º CEB? E se encontra alguma?

R: A maior, neste momento pra mim a maior dificuldade será o, o ser capaz de segurar a aula, em termos de comportamento, porque os miúdos não, não, nem sempre cumprem as regras, hã... eu na minha parte não tenho, não tenho assim grandes problemas, não é?, apesar de os ter também, também não posso chegar a limites, e é lógico que a aula de EF proporciona que haja mais barulho, que haja mais correrias pra aqui e pra ali, e não é uma sala de aula, não é?, propriamente dito, hã... em termos de comportamento ali verifica-se se os alunos que têm o comportamento menos bom, hã... vem ao de cima né, vem ao de cima, pronto, é o espaço e um tempo onde se proporciona pra que eles se evidenciem e mostrem que são diferentes e isso tudo mais e isto revela-se por vezes um comportamento menos adequado e será essa a grande dificuldade que é manter a postura, a postura do professor, e manter o, o, a aula de uma forma agradável e que todos ouçam e que todos participem, porque às vezes eu, aquele não pode fazer isto, aquele não pode fazer aquilo, depois estamos aqui com esse grupo e aquele grupo não ouve, é um bocado complicado neste aspeto.

P: Sim...

R: E com turmas deste tamanho, pior!

P: Quais são os principais fatores que condicionam a maior ou menor regularidade da prática da EF? R: Tempo, tempo, tempo. Tempo atmosférico, mas e tempo, e tempo, tempo para dar, para lecionar os outros programas, os outros conteúdos das outras áreas curriculares, tempo, tempo, os dois tempos, tempo às vezes quando chove não se propicia, não se propicia pra vir cá pra fora, não é?, e dentro da sala de aula não dá, já tentei, dá mas não dá, hã... e o tempo também que nós necessitamos para as outras áreas curriculares, que é aí que nos pedem o sucesso, sejamos francos e verdadeiros, hã... apesar de eles serem avaliados em todas as áreas curriculares, mas o tempo para lecionar aquilo que nos é exigido, dificulta um bocado também esta prática regular.

P: Sim, e tu consegues fazer regularmente ou... como que foi este último ano?

R: Não, consigo, que conseguir consegues, dentro da, dentro das limitações consegue-se, se não se consegue dar 45 dá-se 30 (MINUTOS), mas vai-se por aí.

P: De que forma considera importante realizar EF no 1º CEB? O que o leva a atribuir esse nível de importância?

R: ... Bom, vou me repetir, hã... acho que a destreza e o manipular, hã... os movimentos, a coordenação de certos movimentos, que eles não têm, a entreajuda entre eles, o espírito de grupo, eu acho que sobretudo isto que é muito importante na EF no 1º ciclo. Não vou, não vou aí pra saúde, nem pra, pra musculação, não vou nada pra aí, porque isso é mais tarde, mas essencialmente esses, esses aspetos esses que eu frisei primeiramente no 1º ciclo, não é?, mais tarde já não digo que não venha outros aspetos, não é?, mas que no 1º ciclo penso que sobretudo é isto, perícia, destreza, espírito de grupo, entreajuda, mais por aí. Cumprimento, cumprimento de regras, isso aí é fundamental.

P: Como realiza atividade (s) avaliativa (s) na área de EF no 1º CEB e quais são as dimensões mais valorizadas nesta avaliação?

R: A participação, o comportamento, o cumprimento de regras, e a realização do, do, dos exercícios que são exemplificados se eles os fazem da forma correta ou não fazem da forma correta, isso eu

avaliao, isso não há, não é, não faço por fazer, ou faz corretamente ou não faz corretamente, ou faz menos corretamente, eles aí são avaliados.

P: Aham, e essa avaliação ela é integrada com as expressões, com as outras áreas da expressão, é?

R: Hã... Tem uma parte, tem uma parte da EF que é, que se pode, que se pode avaliar.

P: Para si o que é um “bom aluno em EF” no 1º CEB?

R: (RISO)... É um aluno que revela gosto, que participa, que procura fazer bem aquilo que lhes é exemplificado, pra mim é um aluno que seja bom numa outra área curricular qualquer, que é interessado, que se aplica, que tem um bom comportamento, pra mim é uma área normal como as outras, ele tem que me mostrar na área de EF aquilo que mostra na outra, que é o interesse, o empenho, e, e, aplicar os conhecimentos daquilo que lhe é transmitido, e que é exigido que ele faça na EF.

Parte IV- Questões referentes à percepção de competências:

P: Em relação ao programa de EF no 1º CEB, caracterize o seu nível de conhecimento acerca deste.

R: O meu nível de conhecimento?

P: É, do programa do 1º ciclo, na EEFM?

R: Bom, nem vou pra baixo do bom, nem vou pra cima do bom, bom, é quanto isso, penso que domino aquilo que é necessário e que é exigido.

P: Quais são os blocos programáticos que você mais aborda na EF no 1º CEB?

R: Jogos,... percursos na natureza, ali pelo no intervalo, no intervalo no recreio, ou quando o tempo permite, e perícia e manipulação sobretudo.

P: E os que menos aborda?

R: Deslocamentos e equilíbrios talvez, hã... ginástica no 1º ano não, não há, expressão rítmica, talvez a expressão rítmica não, não, menos abordo.

P: Como resolve os problemas de organização, estrutura e gestão da aula de EF no 1º CEB de forma a garantir condições de aprendizagem aos seus alunos?

R: Dialogando com eles.

P: Sobre aquela situação que comentou antes...?

R: Sim, sabendo gerir os conflitos, hã... e falando com eles, alertando-os pra os, pra situações que não gosto, ou de que menos gosto e pedindo-os colaboração do, deles, não é?

P: Tem alguma estratégia que utiliza especificamente na aula de EF, pra tentar ultrapassar essa dificuldade principalmente do comportamento?

R: Por vezes, por vezes é retirá-lo por exemplo do jogo, ou mando sentar ao lado, pois se não, se tiver no grupo a desestabilizar, retiro por 3, 4, 5, 10 minutos, e depois regressa.

P: No desenvolvimento do currículo da EF no 1º CEB, como ultrapassa as dificuldades encontradas? R: Não percebo a pergunta.

P: No desenvolvimento do currículo especificamente da EEFM, como ultrapassa as dificuldades encontradas, se encontra alguma?

R: Não, não encontro, posso estar mais limitado ou menos limitado, atingir melhor, ou, hã... com maior grau, menor grau os objetivos propostos, mas tento, tento atingir os objetivos. Não tenho, procuro minimizar estas dificuldades, se não consigo com determinado material, tenho que me limitar ao material que tenho.

P: Quais as competências, que para si, são fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade na EF no 1º CEB, considerando as características específicas deste nível de ensino?

R: ... Ter conhecimento do programa, planificar as aulas, ..., saber exemplificar da forma correta os exercícios que é exigido aos alunos, por aí.

P: Já trabalhou em outro ciclo alguma vez ou sempre trabalhou no 1º ciclo?

R: Não, sempre no 1º ciclo.

Parte V- Questões referentes ao trabalho cooperativo/colaborativo:

P: Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como ocorre?

R: Sim, sim, as planificações são feitas em grande grupo, são feitas, não é em grande grupo, é por ano, por anos né, ou seja, todos os professores do, que lecionam no 1º ano têm, têm uma planificação que é comum a todos e, e, abordam a aula da semana com base naquilo que foi planificado.

P: São os professores daquela escola ou do agrupamento?

R: É, são os professores do agrupamento.

P: Do agrupamento todo?

R: Sim, é o conselho de docentes do 1º ano neste caso, não é?, que são, que é constituído por 6, 7 professores, desses 6, 7 professores nós programamos e aqueles, e enviamos, e enviamos por e-mail a todos os professores que lecionam no 1º ano.

P: Entendi.

R: O que acontece é que há professores que lecionam ao 1º e 4º ano (RISO), não, não, não vejo que, não sei, ainda não passei por essa experiência, mas deve ser um bocado complicado de lecionar a aula de EF, no ano que tem grupos completamente distintos e a exigência é totalmente diferente.

P: Na mesma turma?

R: Exatamente, isso acontece.

P: Há algum professor que o auxilia na leção das aulas de EF? Quem?

R: Não.

P: Existe algum momento coletivo para a reflexão da prática da EF no 1º CEB?

R: Em reuniões de ano que costumamos ter, há... semanalmente, e se não é semanalmente é quinzenalmente, temos, podemos abordar este aspeto sempre que é necessário, sempre que for necessário, nas reuniões de grupo de ano podemos abordar, normalmente o que se fala mesmo, não é propriamente aquilo que se leciona e nem, nem a aula, será mais o comportamento, é o que mais que se fala, que se aponta a nível de comportamento deles, que não é o mais adequado, não é?

P: E qual é a regularidades destas reuniões?

R: Quinzenalmente, pelo menos de 15 em 15 dias temos esta reunião.

P: Há algum esforço coletivo em relação à avaliação da área de EF no 1º CEB? Como ocorre?

R: Não, isso cabe a cada professor titular de turma, que aí avalia os seus alunos.

P: Qual a sua opinião sobre o apoio de um professor especialista na leção da EF no 1º CEB.

R: ... Para um professor que não se sente à vontade de dar EF concordo, não tenho nada a discordar, não é?, depois já tem havido a coadjuvação e aqui nesse agrupamento há coadjuvação na área da EF, eu não tenho tido, também não sei a experiência que os colegas têm, nem o que que eles pensam, mas penso sim, penso que é de louvar, e que é de aproveitar esta situação, por que não? Não sei, nesse aspeto, eu penso que sim, penso que, até porque se o professor não se sente à vontade pra lecionar a EF, se tiver ali algum outro professor que, que colabore e que lecione com maior facilidade penso que sim, acho que é de aproveitar estas situações.

P: Que importância atribui ao trabalho colaborativo em EF no 1º CEB?

R: ... Eu penso que é importante, quanto mais não seja pra planificar as aulas e as desenvolverem todos as competências, as mesmas competências, penso que é importante, de haver espírito coletivo entre os professores, pra que se lecione, pra que se ponha em prática tudo aquilo que é exigido ao longo do ano e vão todos ao mesmo ritmo e ponham em prática os mesmos conteúdos, hã... os conteúdos, que abordem os blocos que... no, em contextos adequados e precisos, no momento certo.

P: Qual a sua opinião sobre o professor de EF substituir o professor de 1º CEB na lecionação das aulas de EF.

R: Não tenho nada a opor, não tenho nada a opor, não sei é se os alunos íam o ver como um professor titular de turma, que é aquilo por exemplo que acontece com os professores das AECs, os alunos com o professor titular de turma têm um determinado comportamento, têm determinada postura, com outro professor já tem outra, mas pronto também é outra situação, não tenho nada contra, não tenho absolutamente nada contra.

P: E em relação ao desenvolvimento do currículo, acha que afetaria alguma coisa?

R: Desde que ele tenha conhecimento daquilo que é necessário lecionar, penso que não altera nada.

Parte VI- Questões referentes à hierarquização/estatuto da EF:

P: Como avalia a valorização da EF na escola e no currículo do 1º CEB?

R: ...Se é ou não importante para as crianças?

P: Como é a tua avaliação sobre a valorização de forma geral na escola e no currículo do 1º ciclo?

R: Eu penso que sim, penso que é uma área deve ser abordada te trabalhada. É bom que isto seja posto em prática, porque hoje em dia as crianças cada vez brincam menos, não é?, têm o tempo super ocupados e se, especialmente a aula de EF será uma forma de eles extravasarem cá pra fora o, aquela rebeldia que têm e que às vezes nós não, não conseguimos suportar às vezes nas outras áreas curriculares, e se calhar a aula de EF proporciona uma forma de os acalmar, sei lá, penso, eu acho que sim, acho que a EF deve ser trabalhada no 1º ciclo.

P: E como que é a sua percepção que os outros têm de modo geral, que a escola no 1º ciclo tem da EEFM?

R: Continua a dizer que a educação é tal qual como as outras expressões, os professores estão muito agarrados perante aquilo que é exigido, perante o programa, os professores estão muito agarrados às três áreas curriculares, português, matemática, estudo do meio, e ... podem gostar muito da EF, podem gostar muito da cidadania, porque querer dar a expressão, a expressão plástica, a expressão musical e tudo mais, mas não dão com aquela, com o tempo preciso e nos momentos certos, hã... como dão nas outras áreas, penso eu que isso será a opinião geral daquilo que eu tenho conhecimento é essa, é essa opinião que tenho.

P: Como avalia a diminuição da carga horária da EF para aumentar o número de aulas de outras áreas?

R: Pra não, não tem, não vou opinar, isso são, isso vem de cima e são eles é que sabem, não sei, eu por exemplo, sou contra, sou contra, se eu sou contra ao programa que é exigido e aos conteúdos que é exigido a nível de matemática e português e do estudo do meio, é lógico que eu sou contra à diminuição da carga horária a nível da EF e das outras expressões, porque a, antes tínhamos tempo pra isso tudo e atualmente não temos, dantes aprendia-se e agora não sei porque que não se aprende, não, eu sei porque não se aprende, o pra, o não se aprende é de facto a falta de maturidade que os miúdos têm perante conteúdos que são lecionados e que os professores são obrigados a lecionar, e os miúdos não estão preparados para a, com a maturidade, não têm a maturidade suficiente para assimilar aquilo que lhes é transmitido.

P: Acha que eles são exigidos demais?

R: Acho que sim, acho não, tenho a certeza, estou no terreno e tenho certeza que é, e sou contra a diminuição da carga horária das expressões, inclusivamente da EEFM, sou contra.

P: Os alunos saem perdendo nesta diminuição?

R: Sim, sem dúvida.

P: Qual sua opinião sobre a visão que os professores e o agrupamento em geral possuem sobre a EF no 1º CEB.

R: Eu penso que é boa, pelo menos tem-se trabalhado pra isso e, inclusivamente temos um dia, que é o dia 1 de junho em que todas as escolas aqui do agrupamento se vão juntar aqui em cima na “escola sede” e com atividades ligadas a educação físico motora, isso é uma prova evidente que o agrupamento se empenha e mostra esse por a, pela expressão e educação física motora

Parte VII - Considerações finais:

P: Como foi para si responder as questões do questionário em relação à sua vivência em EF e sua vinculação à AFD? (percepções, lembranças, sentimentos,...)

R: Não tive qualquer... Não tive qualquer dificuldade...

P: Em relação à EF, teve EF quando aluno?

R: Tive.

P: E como que foi essa experiência, como que foi assim relembrar essa época?

R: Era uma aula sempre diferente, sempre diferente, era uma aula mais ...extravasávamos cá pra fora aquilo que não podíamos fazer nas outras aulas né, é uma aula sempre mais divertida, né, é uma aula, é diferente, é uma aula diferente.

P: E percebe que tem esse vínculo com a EF a partir das experiências que teve na escola ou...

R: Procuo ter, sempre que possível procuro ter, dentro dos meus limites, procuro ter.

P: E essas experiências marcaram a tua...

R: Sim, sim, sim, sim, sim, claro que me marcaram.

P: Na sua opinião em relação à docência da EF no 1º CEB, quem deveria ser o responsável? Justifique. Qual profissional? Ou se deve existir algum responsável?

R: ...Eu penso que o professor titular de turma, não estou a ver quem mais, o professor titular de turma.

P: E por quê?

R: Porque cabe a ele, cabe àquele docente, do que haver uma pessoa extra a gerir as aulas de EF? Não, penso que o professor titular de turma, penso que está bem conforme está.

P: Além de ser a atribuição dele ele tem competência pra isso?

R: Penso que sim, se não tem, mal, tem formação pra isso.

P: Quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB? R: Redução da carga horária nas outras áreas. E a redução do programa nas outras áreas, sobretudo isto, e eles sabem disto, se não sabem, mal, que venham pra o terreno trabalhar que já veem (RISOS).

P: Talvez seja este o problema?

R: É, pois, eu se estou num gabinete, não tenho, não confronto com a realidade, é logico que é muito bonito mandar cá coisinhas pra fora e papeis, agora venha cá pra o terreno e tenha consciência daquilo que se passa e o tempo que necessito para e hã... penso que essa será a solução, é por aí que vai.

P: E reflete aquilo que falou a pouquinho que é, aquilo que eles pensam que vem de cima pra baixo?

R: Sim.

P: Gostaria de esclarecer alguma aspeto que considere relevante que não foi abordado nas questões que lhe foram colocadas?

R: ... Não, não tenho nada a apontar, não tenho nada a apontar.

P: Muito obrigado pela sua participação e pelo tempo que disponibilizou, que é cada vez mais cheio e mais apertado ainda mais no 1º ciclo.

R: Mas não é fácil, não é fácil, e está cada vez pior, não é?, está a piorar um bocado, não há dúvidas que está a piorar, em todos os aspetos não é?, conteúdos, programa, número de alunos por turma, está, está a piorar, sem dúvida nenhuma.

P: Cada vez mais exigência para o professor?

R: Exatamente.

Entrevista com o Diretor do AEA

Diretor Do Agrupamento de Escolas Azul

Local e data da entrevista: Sala de reuniões da escola sede do AEA, dia 04/02/2016.

Duração da entrevista: 10 minutos.

P: No contexto de uma visão global do Agrupamento, qual é a sua percepção em relação ao cumprimento do currículo da EF no 1º CEB?

R: Pronto. Eu para ser sincero em relação ao cumprimento efetivo do currículo não tenho essa percepção se ele é cumprido ou se não é cumprido. A única coisa que eu sei é que ele é planificado e está previsto na prática letiva dos professores, garantir que todos os professores cumprem e não dão mais atenção ao português e à matemática é um bocadinho mais difícil, mas penso que, de uma maneira geral, pelo menos algumas das atividades que estão programadas são realizadas.

P: Em relação à organização e gestão da EF no 1º CEB, como descreve a dinâmica de desenvolvimento e colaboração no Agrupamento?

R: Olha, no agrupamento nós temos basicamente três modelos de implantação da EF, pronto, temos uma em que é o professor titular, que o titular é o responsável pela área de EF, portanto o professor da turma. Depois temos o modelo de coadjuvação, em que recorrendo ao professor de EF do 2º ciclo, este professor coadjuva o professor titular que trabalham os dois a área de EF, e depois temos outro modelo, este já por falta de recursos, em que o professor do 2º ciclo vai dar a aula, é ele o responsável pela turma e o professor do 1º ciclo normalmente é deslocado para outras tarefas, isto é, nomeadamente apoio educativo aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, embora, de facto o modelo mais comum é o professor titular é que é o responsável pela EF.

P: Aham.

R: O próprio professor da turma ...

P: É o mais recorrente?

R: Isso, pronto, como os recursos são escassos, né, só em algumas situações, onde nós temos algumas horas de EF dos professores do 2º ciclo é que nós os colocamos no 1º ciclo, portanto não tenho, não podemos dizer que temos um modelo único generalizado, portanto temos este modelo misto.

P: Como caracteriza as condições materiais (espaços e equipamentos) existentes nas escolas do Agrupamento para a realização das aulas de EF no 1º ceb?

R: Esse, em termos de equipamentos, nós temos alguns equipamentos nas salas, nas escolas do 1º ciclo, que em tempos foram sendo colocados pela câmara municipal. Em termos de espaços, pronto, a única escola que tem um espaço previsto com um ginásio é aqui a escola sede, a escola (...). Pronto, algumas escolas têm o polivalente pequenino, um espaço pequenino, há outras que não têm propriamente um espaço para a EF, portanto ou utilizam as salas de aulas ou utilizam, algumas vezes, o refeitório ou então utilizam os espaços ao ar livre, quando o tempo permite, claro.

P: E nessas outras escolas é feita alguma dinâmica de utilizar o espaço daqui, o ginásio daqui (escola sede)?

R: Não é fácil porque não temos como transportar os alunos, portanto são escolas que ainda são a alguma distância, né e não é possível, depois transportá-las regularmente para fazer estas atividades, nós temos uma atividade, que desenvolvemos ao, no final do ano, normalmente, que é o dia da EF, da atividade físico motora, e que aí sim trazemos os alunos todos aqui à escola sede. Mas isso só é possível fazer só uma vez por ano, porque depois os transportes condicionam... pronto... este tipo de evento né.

P: Não é possível fazer mais vezes?

R: Não.

P: Como Diretor do Agrupamento, qual sua percepção em relação ao estatuto e valorização da EF no 1º ceb?

R: Eu, além de diretor do agrupamento, sou professor do 1º ciclo, curiosamente também sou professor de EF, portanto é normal que tenha alguma ligação especial a esta atividade.

P: Aham

R:... Não sei qual é exatamente a pergunta?

P: Em relação ao, à valorização, como o agrupamento no todo, tem a visão, qual é a visão do agrupamento da EF, em relação ao estatuto, é uma área que é mais valorizada que outras, é menos valorizada que outras?

R: É assim de um modo geral a noção que eu tenho é que a EF é menos valorizada que português e matemática, aliás todas as áreas das expressões o são, isso já o era até que uns anos, nos últimos anos tem sido um pouquinho mais por quê? Porque o Ministério de então lembrou-se de introduzir exames logo no 1º ciclo, ao português e à matemática, no final do 4º ano.

P: Aham.

R: Portanto, é natural entre aspas, porque não é nada natural, que os professores tenham dedicado mais a estas duas áreas e reforçado todos os tempos disponíveis para o reforço ou é melhor utilizado todos os tempos disponíveis para o reforço destas duas áreas, provavelmente nos últimos 4 anos até as áreas das expressões fiquem um bocadinho mais de lado, precisamente por causa disso, pela necessidade das escolas terem resultados, digamos assim.

P: Aham.

R: Depois aparecem rankings a nível nacional, e nestas coisas quando há rankings ninguém gosta de ficar pior, portanto...

P: Aham.

R: A maior desgraça que poderia ter acontecido foram os rankings a nível nacional, em que ordenam as escolas e todos os professores gostam de ver sua escola o mais bem posicionada possível, como é óbvio, por isso a percepção que eu tenho é que de facto as atividades das expressões e a EF terão sido penalizadas, pronto. Como entretanto está a fazer uma inversão de políticas novamente pode ser que as expressões e a EF voltem a ter o lugar que deveriam ter, né.

P: Agora não vai ter mais esse exame no 4º ano né?

R: Os exames do 4º ano já acabaram este ano, pronto, portanto vamos lá ver se as coisas tendem a normalizar um pouquinho mais.

P: Na sua opinião, quais seriam as soluções para que a EF se tornasse uma prática permanente e regular no 1º CEB?

R: Essa não é uma resposta propriamente fácil.

P: Não!

R: A pergunta é, a pergunta é muito fácil, a resposta não. Hã, as condições primeiro seria se calhar fazer uma formação mais cuidada e atempada do pessoal docente, penso que a formação neste campo é muito importante e depois se calhar melhorar as condições físicas das escolas atuais, portanto, criando espaços condignos que permitissem a realização das atividades sem os constrangimentos que eu lhe falei a bocadinho, de ter de improvisar espaços para a..., para a atividade física, penso que essencialmente era isso, apostar um pouquinho mais na formação, pronto e depois melhorar as condições físicas dos edifícios. E ao mesmo tempo as instâncias superiores também valorizarem estas atividades, não é?, porque só pensar em colocar exames a

português e matemática, por que não colocar exames na área das expressões e EF? Provavelmente também contribuiria para valorizar, mas isto já digo eu assim....

P: Gostaria de esclarecer alguma questão que considere relevante e não tenha sido abordada nas perguntas anteriores?

R: Não... pronto... eu penso que de facto uma das soluções que também que e voltando um porquinho à pergunta anterior, seria criar a possibilidade da coadjuvação na EF, pronto, essa penso também seria um passo importante para valorizar a EF, não ter só o professor titular no 1º ciclo responsável por todas as áreas, mas permitir um modelo, aliás como agora já se faz com o inglês em que vai um professor de inglês, portanto não é o professor titular, se calhar na EF se fosse possível fazer isso, portanto ou coadjuvação ou atribuir os tempos da EF a um professor especialista, digamos assim, penso que seria ótimo para valorizar a disciplina, pronto, não sei se o país tem recursos financeiros para esse modelo, mas penso que se poderia avançar por aí.

P: Muito obrigada pela participação.
