

# Os modelos de docência da educação física no 1º ceb – visões dos gestores

## The models of physical education teaching in the elementary school - views of managers

### Modelos de enseñanza en educación física en primaria – visiones de los directivos

Rui Neves

Universidade de Aveiro (Portugal)

**Resumo:** A educação física (EF) na escola do 1º ceb em Portugal tem uma história de avanços e recuos, de ostracismo e afirmação. As atividades físicas e desportivas nas atividades de enriquecimento curricular constituíram-se simultaneamente como um avanço na promoção da atividade física dos alunos e um recuo na regularidade da EF de cada turma. Deste modo o modelo de docência da EF no 1º ceb torna-se uma questão a analisar. Este estudo de natureza qualitativa foca-se nas perceções de 14 adjuntos da direção de outros tantos Agrupamentos de Escolas de Aveiro (Portugal), inquiridos através de um questionário, com os dados tratados através de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam uma diversidade de modelos (monodocência, monodocência coadjuvada e professor especialista de EF) nos vários Agrupamentos. Por outro lado, as opções por diferentes modelos de docência da EF parecem surgir sem fundamentação ou por uma lógica de ocupação de recursos humanos.

**Palavras chave.** educação física, escola 1º ciclo, modelo de docência.

**Abstract:** Physical education (PE) in elementary school in Portugal has a history of advances and retreats, of ostracism and affirmation. Physical and Sporting Activities in the curriculum enrichment activities constituted simultaneously as a breakthrough in promoting physical activity of students and a decline in PE regularity of each class. Thus the teaching model of the PE becomes an issue to be considered. This qualitative study focuses on perceptions of 14 adjuncts from the direction of many other Groupings of Aveiro Schools (Portugal), surveyed through a questionnaire with the data processed through content analysis. The results show a diversity of models (single teacher, assisted single teacher and specialist teacher) in the various Groupings. On the other hand, the options for different models of PE teaching seem to appear without giving reasons or a human resources occupancy logic.

**Keywords.** physical education. elementary school. teaching model.

**Resumen:** La educación física (EF) en la primaria en Portugal tiene una historia de avances y retrocesos, de ostracismo y la afirmación. Las actividades físicas y deportivas en las actividades de enriquecimiento del plan de estudios constituyen al mismo tiempo como un gran avance en la promoción de la actividad física de los estudiantes y una disminución de la regularidad de EF en cada clase. Así, el modelo de enseñanza de la EF se convierte en un problema que debe considerarse. Este estudio cualitativo se centra en las percepciones de los 14 adjuntos de la dirección de muchas otras Agrupaciones de Escuelas de Aveiro (Portugal), estudiados a través de un cuestionario con los datos procesados mediante análisis de contenido. Los resultados muestran una diversidad de modelos (maestro único, asistido solo maestro y maestro especialista) en las distintas Agrupaciones. Por otra parte, las opciones para diferentes modelos de enseñanza de EF parecen aparecer sin dar razones o una lógica de ocupación de los recursos humanos.

**Palabras clave:** educación física. escuela primaria. modelo enseñanza.

## Introdução

A importância da Educação Física (EF) na escola do 1º ciclo do ensino básico (1º ceb) é hoje uma certeza crescente e partilhada por muitos, no benefício para a aprendizagem e promoção de estilos de vida saudáveis por parte dos seus alunos. A presença da EF ao longo do tempo ao nível do currículo da escola do 1º ceb, da formação inicial e contínua dos seus docentes, da valorização reconhecida por pais e encarregados de educação tem expressão, através de programas de apoio ao seu desenvolvimento e expansão em Portugal (DEB, 2004).

Destaques que Anderson (1994) na identificação de seis escolas primárias, que desenvolvem corretamente o currículo de EF, verificou que lhe estavam associadas políticas de apoio a diferentes níveis da administração educativa. Na Coreia do Sul, Kim & Taggart (2004) identificaram que as perceções dos professores de uma escola primária urbana, sobre a EF se centram: no baixo estatuto do programa de EF, no desinteresse dos professores sobre os conteúdos da EF e na ausência de conhecimento pedagógico. Acrescentam ainda que os professores possuem uma muito limitada visão das suas próprias responsabilidades na implementação da EF. Num estudo realizado no Brasil, Fonseca & Cardoso (2014) descrevem as dificuldades da EF na escola fundamental, em função do regime de monodocência (unidocência), na rede estadual do Rio Grande do Sul. No Canadá num estudo realizado junto de pais, professores e diretores de escolas sobre as oportunidades de prática de atividade física (AF) pelos alunos, Rickwood, Temple & Meldrum (2011) constataram que existia um consenso entre os três grupos, sobre a importância da utilização adequada dos equipamentos e o apoio

parental para a promoção da AF. A mudança interna nas crenças dos professores acerca do valor da EF para o desenvolvimento dos alunos, pode ser um foco de desenvolvimento da EF (Kim & Taggart, 2004). Vários estudos têm atribuído ao envolvimento do professor e/ou diretor, em atividades físicas e desportivas na escola, significativa influência nos níveis de AF dos alunos (Rickwood, 2013). Assim, o desenvolvimento curricular da EF sendo responsabilidade dos professores generalistas nas escolas do 1º ceb, relevam de um conjunto variado de fatores que de forma dinâmica, se conjugam no condicionamento das suas decisões pedagógicas (Neves, 2007).

## Atualidade curricular da EF e o modelo de docência

Em Portugal a EF integra a área das Expressões que de acordo com o decreto-lei nº 240 de 12 de dezembro de 2014 deverá ter uma carga horária semanal de 3 horas (1º ao 4º ano). Esta definição em letra de lei consigna uma hora semanal para a EF, o que é manifestamente insuficiente para corresponder às necessidades de estimulação das crianças em idade escolar, como o referenciado pela OMS de 60 minutos diários de AF. Em termos curriculares a área de EF tem um programa oficial de ensino (ME, 1992), estruturado sobre 8 blocos programáticos - Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças), Percursos na Natureza, Jogos, Ginástica, Patinagem e Natação (alternativo) –, que se constituem como o conteúdo de ensino da área. Com adaptações curriculares, da opção dos professores, estes devem conhecer e dominar a abordagem destes blocos programáticos, de forma a alcançar as finalidades educativas da área no 1º ceb. Para Morgan & Bourke (2008) o poder influente das experiências pessoais em EF na perceção de competência para intervir em EF por parte dos professores, é fundamental.

Numa lógica de construção curricular, o domínio do conhecimento do currículo é relevante (Shulman, 1987). A forma como cada professor

considera que conhece globalmente o programa de EF, remete para uma dimensão da construção do seu próprio conhecimento profissional fundamental, contrariada pelas indicações que a dimensão Programa/Conteúdo parece não constituir preocupação principal dos professores quando preparam as aulas de EF (Neves, 1997).

Consideramos que apenas após sermos capazes de equacionar respostas credíveis, estaremos em condições de desenhar cenários de sustentabilidade da EF no 1º ceb assentes na sua prática regular e sistemática, com padrões crescentes de qualidade de intervenção pedagógica. Nesse sentido o conhecimento profissional dos professores, enquanto questão axial para o desenvolvimento da EF no 1º ceb, está associado à forma como, as escolas se organizam em comunidades de prática (Banks et al., 2005). A cultura de escola que se manifesta e impõe nas diferentes decisões de desenvolvimento curricular e em que as direções de escolas e agrupamentos podem ter elevado poder de decisão. O que acontece demasiadas vezes é que nas escolas do 1º ceb a área de EF não faz parte das preocupações práticas dos seus professores, não estimulando o aprofundar de conhecimento de conteúdos ou competências de intervenção pedagógica. Dias (2011, p.39) num estudo em Portugal, centrado na análise de ensino da EF no 1º ceb, concluiu que relativamente ao tempo de empenhamento motor dos alunos «é nas aulas leccionadas por professores especialistas que o tempo de empenhamento motor do aluno ao longo da aula é superior, existindo diferenças significativas entre professores especialistas e professores generalistas». Na Austrália Spittle & Spittle (2014) num estudo junto de 248 professores em formação procuraram saber as razões para se especializarem em EF. Os resultados indicaram ser a ligação à AF e ao Desporto e a confiança pessoal. Com base num estudo realizado junto de 39 países pela EUPEA, Scheuer (2016) caracteriza a situação da docência da EF nas escolas primárias na Europa como mista, coexistindo uma minoria de países com professores especialistas e a maioria em que a responsabilidade da EF é do professor generalista. Salienta a possibilidade da abordagem por professor generalista com especialização em EF

Um estudo europeu - European Commission/Eacea/Eurydice (2013) - referencia coexistirem nas escolas do 1º ceb na Europa três possibilidades de docência da EF, ou seja, a área é lecionada tanto por professores generalistas como especialistas, ou mesmo por ambos, dependendo, segundo os autores, do grau de autonomia de cada escola e dos recursos humanos disponíveis. No Quadro 1 poderemos sintetizar a situação na Europa, onde identificamos um cruzamento variado de situações em função não só do país mas também dos anos de escolaridade em causa.

Quadro 1

Dados sobre modelo de docência em EF nas escolas primárias europeias

País	Professor Generalista	Professor Especialista	Possibilidade de coadjuvação
Alemanha			
Bélgica (francesa + flamenga)			
Bélgica (germanófono)			
Bulgária			
Dinamarca			
Escócia			
Eslovénia	1º ao 3º ano	4º ao 6º ano	
Eslováquia			
Espanha			
Finlândia	1º ao 6º ano		
França			
Grécia			
Hungria			
Itália			
Irlanda			
Islândia			
Letónia			
Malta			
Noruega			
Polónia	1º ao 3º ano	4º ao 6º ano	
Portugal	1º ao 4º ano	5º ao 6º ano	
República Checa			
Roménia	15%		
Turquia			

Fonte: adaptado de European Commission/EACEA/Eurydice (2013)

Em termos europeus, encontramos não só uma grande diferença de modelos, como a coexistência de vários modelos, inclusive no mesmo país. A opção pelo modelo de docência da responsabilidade do professor generalista parece ser mais marcante nos primeiros anos de escolaridade.

Num estudo realizado em 38 estados norte-americanos a partir da opinião de diretores e professores sobre fatores facilitadores e as barreiras

à EF na «*elementary school*», Lounsbury et al. (2011) referem que os esforços de mobilização devem envolver tanto os diretores como os professores. Por outro lado, torna-se fundamental promover o conhecimento dos diretores sobre as barreiras e dificuldades sentidas pelos professores para o desenvolvimento do currículo de EF no 1º ceb, referindo ainda o papel decisivo de políticas de avaliação dos programas de EF. Jones & Green (2015) no Reino Unido inquirindo 36 coordenadores de escola procuraram respostas para duas questões «*Quem é responsável pela EF na escola primária hoje em dia?*» e «*Quais são as consequências?*» Os resultados revelaram que a maioria do modelo de docência se reparte entre o professor generalista, o treinador desportivo ou o professor especialista de EF, reconhecendo pontos fortes e fracos em todas as situações. Para os autores corre-se o risco de transformar a EF na escola primária numa imitação da EF «desportivizada» das escolas secundárias, avançando que face à realidade inglesa o papel de intervenção do professor generalista na EF pode vir a ser coisa do passado (Jones & Green, 2015).

Na Austrália, Lynch (2015) num estudo junto 138 responsáveis de escolas sobre a EF, constatou que estes desejam fortemente nas suas escolas professores especialistas de EF, com perfis de interesse e vontade de trabalhar com crianças destas idades. Paralelamente indicaram um forte interesse, em que estes especialistas de EF, possuam competências e qualificações para a docência como professores generalistas.

Sobre Portugal referimos em 2007 que há uma fragilidade conceptual evidenciada pelos professores do 1º ceb a partir das incertezas e dispersão na identificação de finalidades educativas da EF no 1º CEB, bem como uma indefinição sobre a responsabilidade pedagógica da área de EF no 1º CEB (Neves, 2007) que carece de aprofundamento. Sem fundamentalismos, importa analisar e discutir formas de sustentabilidade da EF como área fundamental do currículo da escola do 1º ceb. Deste modo, descrever, analisar e compreender as razões que suportam as diferentes opções de modelos de docência da EF nas escolas do 1º ceb em função da realidade portuguesa, é fundamental para encontrar lógicas de sustentabilidade nas práticas regulares e na sua qualidade pedagógica.

## Metodologia

O presente estudo de características exploratórias e de natureza qualitativa incidiu sobre os processos de decisão curricular na EF daqueles que nos Agrupamentos de Escolas (AE) possuem a responsabilidade de supervisonar pedagógica e cientificamente o trabalho docente ao nível das escolas do 1º ceb. Assim, inquirimos adjuntos do Diretor de cada AE sobre as perceções do desenvolvimento curricular da EF nas escolas do 1º ceb.

### Caraterísticas do contexto e grupo de estudo

Os inquiridos, adjuntos da direção dos AE foram 14 docentes (11 sexo feminino e 3 sexo masculino) com funções de coordenação científica e pedagógica das escolas do 1º ceb. Eles representam a totalidade dos AE de 4 concelhos do distrito de Aveiro (Portugal) que integram um total de 77 escolas e 367 professores do 1º ceb. Estes AE vão desde um máximo de 9 escolas e 47 professores do 1º ceb até um mínimo de 3 escolas e 12 professores do 1º ceb. Em termos de grupo, os inquiridos têm uma média de idades de 49,9 anos e habilitações académicas variáveis, indo do bacharelato até ao doutoramento (quadro 2).

Quadro 2

Caraterísticas dos Adjuntos da Direção do AE – sexo, idade e habilitações académicas

Sexo	Idade	Habilitações Académicas
11 F 3 M	Média = 49.9 anos ± 4.25 Mais novo – 42 Mais velho – 55 anos	Bacharel – 1 Licenciatura – 7 Mestrado – 5 Doutoramento – 1

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 3

Caraterísticas dos Agrupamentos de Escolas – escolas, médias/AE, professores, média professores

Total de escolas do 1º ceb dos 14 AE	Média de escolas /AE	Total de professores do 1º CEB dos AE	Média de professores /AE
77	5.5 escolas ± 1.82	367	26,2 ± 10,9

Fonte: dados da pesquisa

Em termos de média de 5.5 escolas  $\pm$  1.82 por AE e uma média de 26,2 professores  $\pm$  10.9 também por AE (quadro 3). Poderemos deduzir que estamos perante diferentes AE, sob o ponto de vista da sua dimensão e consequentes implicações organizacionais.

### Instrumento utilizado

Os dados recolhidos foram-no através de um questionário individual, previamente validado junto de um painel de especialistas da área (académicos e práticos), que se pronunciaram acerca da sua pertinência, aplicabilidade e estrutura organizativa. Esse questionário, construído especificamente para o efeito, era constituído por: dados biográficos, questões abertas e algumas fechadas sobre o desenvolvimento da EF e das AFD nas escolas do AE (condições materiais da prática, regularidade das aulas, blocos programáticos mais e menos abordados, modelos de docência, articulação EF/AFD, ideias de sustentabilidade, práticas diferenciadoras/inovadoras), às quais estavam associados pedidos de justificação para algumas das respostas. Os dados objeto desta publicação decorrem das respostas à questão: «Identifique o modelo de docência predominante na área de EF nas escolas do 1º ceb do seu agrupamento». A utilização do questionário permitiu recolher de uma forma sistematizada a múltipla informação solicitada sobre as perceções dos inquiridos. Com o objetivo de triangular a informação recolhida através do questionário, cruzaram-se perguntas na sua estrutura. Através do questionário foi possível recolher informações sobre o que o inquirido sabe (conhecimento da informação) ou sobre o que o inquirido pensa ou crê (atitudes e convicções) sobre as questões colocadas (Afonso, 2005).

### Recolha de dados

Os dados foram recolhidos juntos dos inquiridos através de um questionário individual, distribuído pessoalmente, por via eletrónica ou por correio, durante os meses de Novembro e Dezembro de 2015.

### Tratamento dos dados

Os dados foram tratados em termos de análise de conteúdo (Bardin, 1977) numa perspetiva interpretativa das respostas obtidas e sua relação interna. Após uma «leitura flutuante» (Bardin, 1977) seguiu-se uma organização global dos dados e uma análise em função dos 3 modelos de docência identificados: modelo de monodocência, modelo do professor especialista de EF e modelo misto. Decorrente desta análise de conteúdo, identificaram-se também, relações entre EF e AFD com implicações nesta questão dos modelos de docência.

### Resultados – a voz dos adjuntos da direção

A realidade da escola e da EF no 1º ceb impõe que a questão do modelo de docência se coloque, pelo que os inquiridos revelaram de diferentes formas (mais explícitas ou menos explícitas) a sua perceção sobre o modelo predominante na área de EF no seu AE. Os resultados obtidos, estruturados em termos de emergência de situações caracterizadoras dos modelos de docência em EF predominantes nos AE, são apresentados no quadro 4. Segue-se uma análise dos resultados com base nas suas particularidades, em que o Professor Titular de Turma (PTT) surge como central no desenvolvimento do currículo da EF, reforçando o modelo de monodocência. A diversidade, por vezes contraditória com algumas confusões entre EF e AFD (obrigatória versus facultativa), alterna com situações assumidas e organizadas de abordagens mistas, através de coadjuvações ou envolvimento de professores especialistas de EF.

A natureza dos dados evidencia um conjunto de situações sobre o modelo de docência predominante, próximo da noção de «baldio pedagógico» (Neves, 1997) no que à diversidade, coexistência de contradições, carência de fundamentação para as opções e confusão conceptual diz respeito. A clareza de finalidades educativas da área de EF no 1º ceb, constituiu-se como um referencial fundamental para compreender a natureza das decisões de desenvolvimento curricular da área. Importa aqui salientar o facto de algumas das respostas serem acompanhadas de

Quadro 4  
Dados gerais sobre modelo de docência de EF predominante

Agrupamento de Escolas	Modelo de docência da EF predominante
A	“A EF é ainda da total responsabilidade do PTT”
B	“Até 2013/2014 vigorou a monodocência. Em 2014/2015 5 turmas tiveram a PTT e uma professora do 1º CEB para lecionar as áreas das Expressões, pela necessidade de atribuir componente letiva à professora de apoio”
C	“Apesar de incluída na área das Expressões (3 horas semanais) a EF é lecionada quase exclusivamente nas AEC pelos professores de AFD”
D	“O PTT leciona a disciplina”
E	“A área de EF é lecionada pelo PTT”
F	“A Atividade Física Motora é da responsabilidade do PTT”
G	“A área de EF nas escolas do 1º ceb ... é lecionada por um professor do 2ºceb, 3º ceb ou secundário, muitas vezes em turmas mistas dos alunos do 1º ceb nas AEC e pelo PTT do 1º ceb”
H	“Monodocência, monodocência coadjuvada e substituição por docente do 2º /3ºCEB”
I	“Trata-se da monodocência. O PTT tem no seu horário as Expressões onde se engloba a EF”
J	“Monodocência (em 15 turmas) e professor específico para as Expressões Artísticas e Físico Motoras em 2 turmas”
L	O AE tem a área de expressão físico motora integrada nas AEC. São aulas práticas, envolvendo essencialmente, trabalho de grupo/equipa, de modo a serem trabalhadas competências de grupo e de partilha. Integrado no currículo possui a área das Expressões. Relativamente à EF é lecionada no AE de duas possibilidades: pelo PTT ou por um docente do 1º CEB que leciona a área das expressões e da oferta curricular. Ainda não possuímos nenhum balanço do que funcionará melhor.
M	“O PTT”
N	“No quadro da monodocência a EF é lecionada pelo PTT de acordo com a sua formação e sensibilidade”
O	Em todas as turmas do 1.º CEB, uma das três horas destinadas às Expressões Artísticas e Físico Motoras, é lecionada por uma docente com formação na área da educação física, destinando-se exclusivamente à prática desportiva. Para além disto, os alunos que frequentam as AEC podem usufruir de uma hora semanal de AFD

Fonte: dados da pesquisa

fundamentações consideradas pertinentes, ao mesmo tempo que noutras elas surgem assertivas e sem outras explicações.

De uma forma mais estruturada e de acordo com os 3 modelos identificados, passamos agora a evidenciar as opções decorrentes da análise dos dados.

### Monodocência

Parece existir uma primeira reafirmação do papel fundamental do PTT (Professor Titular de Turma) no exercício da monodocência na área da EF quando respondem simplesmente «O PTT» (AE M) ou «O PTT leciona a disciplina» (AE D), ou «A Atividade Física Motora é da responsabilidade do PTT» (AE F) até quando reafirmam a vinculação e responsabilidade referindo que «A EF é ainda da total responsabilidade do PTT» (AE A) ou «A área de EF é lecionada pelo PTT» (AE E) ou de outra forma vinculando a integração «Trata-se da monodocência. O PTT tem no seu horário as Expressões onde se engloba a EF» (AE I). Objetivamente estas posições decorrem do definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) em vigor. Paralelamente, parecendo evidenciar algumas incertezas e campos de dúvida enquadradas em atenuantes ou eventuais justificativas, «No quadro da monodocência a EF é lecionada pelo PTT de acordo com a sua formação e sensibilidade» (AE N) quando se coloca a questão da formação e sensibilidade. Pode o desenvolvimento curricular de uma área estrar dependente da sensibilidade do docente? Esta questão do ponto de vista do desenvolvimento curricular pode alguma vez ser equacionada para outras áreas curriculares? Em síntese poderemos identificar que 7 representantes de AE referem que o modelo predominante na abordagem da área de EF é a monodocência, responsabilizando o PTT pelo seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, outros 3 AE referem a coexistência da monodocência com outros modelos como a coadjuvação ou a substituição por professor especialista. Esta afirmação da responsabilidade do PTT pela docência da EF no 1º ceb é fundamentada por Wright (2004) pelo facto de o PTT possuir um conhecimento pessoal das crianças como crianças, com todas as suas necessidades e potencialidades. É ele que as conhece com base numa relação de proximidade em variados contextos da vida da escola, que passa fundamentalmente pela promoção do prazer em EF, em sentido objetivo e subjetivo, junto dos seus alunos. Para Wright (2004) tal não está dependente do conteúdo do programa de EF, mas da qualidade das experiências práticas que são desenvolvidas, sendo para isso importante o clima de aprendizagem e a relação pedagógica.

### **Professor Especialista de EF**

Um outro conjunto de gestores dos AE coloca de imediato a diversidade de abordagens da EF no 1º ceb, em função de variados modelos de docência, emergindo o papel de professor especialista em EF. Neste quadro podemos identificar vários modelos. Desde a participação de outros docentes do 1º ceb, quando se descreve que «*Até 2013/2014 vigorou a monodocência. Em 2014/2015 5 turmas tiveram a PTT e uma professora do 1º CEB para lecionar as áreas das Expressões, pela necessidade de atribuir componente letiva à professora de apoio*» (AE B).

Estas questões parecem decorrer mais da necessidade de gestão de recursos humanos no AE e não propriamente da otimização da abordagem da EF para os alunos do 1º ceb, quando se descreve que

«*Em todas as turmas do 1º CEB, uma das três horas destinadas às Expressões Artísticas e Físico Motoras, é lecionada por uma docente com formação na área da educação física, destinando-se exclusivamente à prática desportiva. Para além disto, os alunos que frequentam as AEC podem usufruir de uma hora semanal de AFD*» (AE O).

Ainda dentro deste modelo de envolvimento de um professor especialista podemos identificar a participação de outros docentes de outro nível de ensino quando se narra que «*A área de EF nas escolas do 1º ceb ... é leccionada por um professor do 2ºceb, 3ºceb ou secundário, muitas vezes em turmas mistas dos alunos do 1º ceb nas AEC e pelo PTT do 1ºceb*»(AE G). Outras formas, por vezes de difícil compreensão e coerência de finalidades educativas no contexto da escola do 1º ceb, emerge através de narrativas como esta que refere «*Em todas as turmas do 1º CEB, uma das três horas destinadas às Expressões Artísticas e Físico Motoras, é lecionada por uma docente com formação na área da educação física, destinando-se exclusivamente à prática desportiva. Para além disto, os alunos que frequentam as AEC podem usufruir de uma hora semanal de AFD*» (AE O). Parece inferir-se aqui uma certa confusão entre aquilo que é e deve ser curricular e obrigatório (EF) e aquilo que é não curricular e facultativo (AFD das AEC). Que do nosso ponto de vista devem funcionar numa lógica de complementaridade e como forma de ampliar as oportunidades de prática de AF por partes dos alunos na escola do 1º ceb. Neste campo devemos referir que os professores especialistas têm evidenciado maior mestria ao nível da motivação para o exercício, prática de atividade motora e gestão da aula (Mckenzie et al., 2001; Breslin et al., 2012), no entanto não poderemos deixar de ter em consideração sobre o risco de «desportivização» colocado por Jones & Green (2015).

### **Modelos mistos**

Em alguns AE, parece coexistir um conjunto de práticas de modelos de docência diferentes entre si e que são assumidamente decisões influenciadas pelos órgãos de gestão dos AE. Decisões essas muitas vezes fruto dos circunstancialismos do trabalho dos professores do 1º ceb. É desta forma que no mesmo AE é possível identificarmos 3 modelos de docência da EF no 1º ceb, desconhecendo-se as razões pedagógicamente fundamentadas para tal. Assim no AE H, de uma forma clara, explícita e assumida narram-nos 3 modelos de docência na abordagem da EF no 1º ceb «*Monodocência, monodocência coadjuvada e substituição por docente do 2º /3ºCEB*». Tal situação não é acompanhada de qualquer justificação científica, pedagógica e/ou de gestão de recursos humanos do AE em causa. Consideramos que estas situações carecem de análise e estudo, sendo de privilegiar as opções que garantam a regularidade da EF, o envolvimento de todos os professores e a crescente qualidade das práticas do processo ensino-aprendizagem em EF, em linha com as indicações do estudo de Lynch (2015) de rentabilização de papéis docentes.

Num outro AE assume-se uma narrativa de diferenciação do modelo de docência em EF, mas reafirma-se a dúvida evidenciando uma atitude crítica, quando descrevem que

«*O AE tem a área de expressão físico motora integrada nas AEC. São aulas práticas, envolvendo essencialmente, trabalho de grupo/equipa, de modo a serem trabalhadas competências de grupo e de partilha. Integrado no currículo possui a área das Expressões. Relati-*

*vamente à EF é lecionada no AE de duas possibilidades: pelo PTT ou por um docente do 1º CEB que leciona a área das expressões e da oferta curricular. Ainda não possuímos nenhum balanço do que funcionará melhor*» (AE L)

É possível identificar AE, em que parece prevalecer alguma confusão concetual em relação à existência da EF no currículo e suas finalidades educativas, que se reflete nas decisões da organização curricular a quando da identificação do modelo de docência da EF. É justo equacionar vantagens e desvantagens em cada modelo de docência na abordagem da EF no 1º ceb, mas o que verificamos é que a decisão de optar por um ou outro modelo não se encontra pedagógica ou cientificamente justificado. Estes dados sobre o modelo de docência da EF no 1º ceb são semelhantes aos de vários países europeus (European Commission/Eacea/Eurydice, 2013) ou mesmo às descrições referenciadas por Jones & Green (2015). No caso português os professores tendem a modificar as suas práticas profissionais na área de EF em função da intervenção de outros e quando surge a possibilidade de *um especialista* abordar a área de EF, os professores têm tendência a desligar-se da responsabilidade pedagógica da área (Guimarães, 2002). Numa lógica de oportunidade, entendemos que a complexidade da construção curricular da EF na escola do 1º ceb exige que a presença e intervenção do PTT seja uma constante nesse processo. É possível e desejável que os professores de EF tenham aqui uma oportunidade de, numa atitude profissional colaborativa, interagir com o professor do 1º ceb, tendo em vista a melhoria da qualidade da EF na escola do 1º ceb (Xiang, et al., 2002). Todas as soluções que possam afastá-lo, contribuem decisivamente para a *marginalização da EF* no contexto da escola aos olhos dos alunos, bem como para a incapacidade da sua afirmação e reconhecimento social. Isto porque também em relação à área de EF no 1º ceb «*o acto pedagógico tem de ser uma construção constante do professor, com os alunos, a partir da análise que ele faz do real*» (Estrela, 2002, p. 26).

### **Educação Física versus Atividade Física e Desportiva – a substituição e a confusão**

Noutros casos é assumido que em termos práticos a EF não existe no AE, por este considerar que as AFD das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) substituem a EF de carácter curricular e obrigatório, como quando se refere, «*Apesar de incluída na área das Expressões (3 horas semanais) a EF é leccionada quase exclusivamente nas AEC pelos professores de AFD*» (AE C). Esta lógica de substituição entre uma área curricular obrigatória com programa próprio e em vigor como a EF (ME, 1992) e uma atividade não obrigatória e de enriquecimento curricular como as AFD (Maria & Nunes, 2006) de forma mais ou menos explícita é ainda narrada pelo AE L que se justifica referindo

«*O AE tem a área de expressão físico motora integrada nas AEC. São aulas práticas, envolvendo essencialmente, trabalho de grupo/equipa, de modo a serem trabalhadas competências de grupo e de partilha. Integrado no currículo possui a área das Expressões. Relativamente à EF é lecionada no AE de duas possibilidades: pelo PTT ou por um docente do 1º CEB que leciona a área das expressões e da oferta curricular. Ainda não possuímos nenhum balanço do que funcionará melhor*» (AE L)

Desta descrição de como o AE L encara a área de EF poderemos inferir uma certa contradição, quando por um lado assume a sua integração nas AEC e por outro identifica duas possibilidades de abordagem. Positivo é o facto de se assumir muito explicitamente que este tipo de situações carecem de análise e estudo, quando se refere «*Ainda não possuímos nenhum balanço do que funcionará melhor*» (AE L). Em linha com este caso o AE G assume também uma certa confusão que conduz à substituição da EF pelas AEC quando narram que «*A área de EF nas escolas do 1º ceb ... é leccionada por um professor do 2ºceb, 3ºceb ou secundário, muitas vezes em turmas mistas dos alunos do 1º ceb nas AEC e pelo PTT do 1ºceb*». A EF e a AFD não podem nem devem opor-se, antes funcionar com alguns níveis de articulação que contribuam de forma positiva para o aumento da AF dos alunos, para a melhoria das suas competências motoras, sócio-afetivas e cognitivas e o façam promovendo o gosto pela prática regular das AFD. Apesar da distância

temporal o quadro amplo de concepções e representações acerca do significado, âmbito e finalidades desta área do currículo parece ainda manter-se, de acordo com as conclusões de Seabra et al. (2004) que salientavam o facto de menos de metade das Câmaras Municipais envolvidas no seu estudo apoiarem o desenvolvimento da área de EF numa perspetiva de contexto próprio da escola do 1º ceb.

### Conclusões

Decorrente destes resultados, consideramos que a diversidade de modelos de docência da EF na escola do 1º ceb é uma realidade nos AE. Coexistem diversos modelos de docência da EF, com níveis de envolvimento do professor do 1º ceb e de professores especialistas de EF distintos. Parecem não existir de uma forma organizada e reflectida, razões que fundamentem as opções de cada AE sobre os modelos de docência. Neste sentido, consideramos que a natureza dos modelos de docência da área de EF não devem ser consequência de gestões casuísticas e de circunstância em cada escola ou AE. Face à existência de uma variedade e diversidade de práticas que revelam quadros conceituais pouco consistentes (6 referências à monodocência, 11 à monodocência + outra e 1 professor especialista), importa que as decisões acerca do modelo de docência decorram de razões pedagógicas sustentáveis e que acautelem a regularidade e a qualidade das práticas pedagógicas proporcionadas aos alunos. Pelas características específicas do 1º ceb e pela natureza do papel do seu professor, importa evitar marginalizações de qualquer tipo, em que o envolvimento de todos (professor do 1º ceb, professor de EF do 2º ceb, professor de AFD das AEC ou outra situação) possa ser um fator de coesão na qualidade das práticas e de partilha de competências específicas de intervenção pedagógica na área de EF no 1º ceb. Esta questão leva-nos a reforçar a imprescindibilidade do trabalho colaborativo entre professores com diferentes formações de base, diferentes percursos profissionais, diferentes concepções sobre as finalidades da EF no 1º ceb. As lógicas de substituição da EF assumida por alguns responsáveis, não promovem a partilha colaborativa de saberes, decorrentes dos problemas colocados pela intervenção pedagógica que se possa constituir como um foco de hetero-formação específica na área de EF. Consideramos que esta poderá ser um alicerce de sustentabilidade que venha a beneficiar a qualidade das práticas e a aprendizagem dos alunos. Com base nestas questões, é nosso entendimento que: i) é urgente reforçar a carga horária da área da EF através da alteração da matriz curricular em vigor; ii) é imperioso refletir sobre modelos de docência da EF sustentáveis na organização dos AE; iii) é necessário e fundamental envolver todos os professores na sustentabilidade da EF para os alunos do 1º ceb (Prof 1º ceb + Prof AFD + Prof EF 2º/3º ceb); iv) é urgente rentabilizar formas de trabalho colaborativo entre professores dentro dos AE, que contribuam para a regularidade e qualidade crescente da EF neste nível de ensino; v) é imperioso respeitar as dinâmicas locais de cada AE, no contexto da cultura da organização como promotora de AFD; vi) é imprescindível uma clarificação das finalidades educativas de cada atividade (EF e AFD) e ampliar os benefícios da sua complementaridade a favor da aprendizagem dos alunos; vii) é desejável articular com projetos de AE/Escola e de dinâmica local na promoção da AF e do desenvolvimento desportivo, numa lógica global de promoção social de uma Cultura Motora (Crum, 1993). Estas questões não sendo indiferentes a uma «fragilidade conceptual evidenciada pelos professores a partir das incertezas e dispersão na identificação de finalidades educativas da EF no 1º ceb» (Neves, 2007, p. 240), exige que saibamos mobilizar todos os professores pelo reforço do seu conhecimento na tomada de decisões com influência na qualidade das práticas de EF nas escolas do 1º ceb.

A sustentabilidade desta área na escola do 1º ceb passa por envolver proactivamente todos (gestores, professores, alunos, pais) justificando os seus benefícios para os alunos e procurando em cada contexto encontrar as dinâmicas contrárias à sua marginalização curricular, já que a Cultura Motora que uma sociedade promove inicia-se na qualidade da EF na escola do 1º ceb.

### Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

### Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*, Asa Editores SA, Porto.
- Anderson, W. (1994). Building and maintaining outstanding physical education programs: Key factors. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 7, 22-49.
- Banks, F., Leach, J. e Moon, B. (2005). Extract from New understanding of teacherers' pedagogic knowledge. *The Curriculum Journal*, 16, 3 September: 331 - 340.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa,
- Breslin, G., Hanna, D., Lowry, R., McKee, D., McMullan, K., Haughey, T. & Moore, N. (2012). An exploratory study of specialist and generalist teachers: predicting self-efficacy in delivering primary physical education, *Working Papers in Health Sciences*, 1, 1.
- Crum, Bart (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.
- DEB (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*, Departamento de Ensino Básico, Editorial do Ministério da Educação (4ª edição).
- Dias, V. (2011). *Análise de Ensino de Educação Física no 1.º Ciclo, Comparando Professores Generalistas e Especialistas*, Seminário/ Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Estrela, T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI, 1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: 17 – 28.
- European Commission/Eacea/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fonseca, D. G. & Cardoso, L. (2014). Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A Questão da Unidocência. *Kinesis*, 32 (1).
- Guimarães, M. (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 em Educação, apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (não publicada).
- Jones, L. & Green, K. (2015). Who teaches primary physical education? Change and transformation through the eyes of subject leaders, *Sport, Education and Society*, 20, 7, Taylor and Francis.
- Lynch, T. (2015). Health and physical education (HPE): Implementation in primary schools, *International Journal of Educational Research* 70, 88–100, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.003>
- Lounsbury, M., Mckenzie, T., Trost, S. & Smith, N. (2011). Facilitators and Barriers to Adopting Evidence-Based Physical Education in Elementary Schools, *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (Suppl 1), 17-25, Human Kinetics, Inc.
- Maria, A., & Nunes, M. (2006). *Orientações Programáticas da Actividade Física e Desportiva - 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mckenzie T., Stone E., Feldman H., Epping J., Yang M., Strikmiller P., Lytle, L. & Parcel G. (2001). Effects of the CATCH physical education intervention: teacher type and lesson location. *American*

- Journal of Preventive Medicine*, 21, 2, August: 101 – 109.
- ME (1992). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação, Lisboa.
- Philip Morgan & Sid Bourke (2008) Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13:1, 1-29, DOI: 10.1080/17408980701345550
- Neves, R.. (1997). Educação Física no 1º ciclo ensino básico. Do Baldio Pedagógico à construção curricular. *Revista Digital Efdeportes*, 6 (31), 1–5. Acedido a 15 de maio de 2010 <http://www.efdeportes.com/efd31/ef11.htm>.
- Neves, R. (2007). *A construção curricular da educação física no 1º ciclo do ensino básico – conhecimento e percepções dos professores*. Tese de Doutoramento apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro (não publicado).
- Kim, J. & Taggart, A. (2004). Teachers' perception of the culture of physical education: Investigating the silences at Hana Primary School. *Issues in Educational Review*, 14 (1), 69-84. Acedido em 2 de Junho de 2007 em: <http://www.iier.org.au/iier14/kim.html>
- Seabra, A., Antão, C., Sá, I., Moreira, S. & Neves, R. (2004). As Autarquias Locais e a Educação Física no 1º CEB – Um olhar qualitativo e narrativo. *Revista Horizonte*, vol XX, nº 115, 14-23 Setembro/Outubro.
- Scheuer, C. (2016). L' EPS à L'École Primaire en Europe, *Contrepied- EPS, Sports, Cultures*, 14, Janvier, Syndicat National de l' Education Physique Enseignement Public.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1 - 22.
- Spittle, S., & Spittle, M. (2014). The Reasons And Motivation For Pre-Service Teachers Choosing To Specialise In Primary Physical Education Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 5. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss5/1>
- Rickwood, G, Temple, V. & Meldrum, J. (2011). School-Based Physical Activity Opportunities: Perceptions of Elementary School Parents, Teachers, and Administrators, *Phenex Journal*, 3, (2), 1-18. Acedido em 4 de maio 2012 <http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1424/1207>
- Rickwood, G (2013). School culture and physical activity: a systematic review, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 143, August.
- Wright, L. (2004). Preserving the value of happiness in primary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9, 2, November.
- 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.

