

ESCOLAS, PROFESSORES E EDUCAÇÃO FÍSICA: RESPONSABILIDADES, GESTÃO E PROFISSIONALIDADE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rui Neves

rneves@dte.ua.pt

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Universidade de Aveiro

O presente trabalho centra-se na análise do problema da EF na escola do 1.º CEB em Portugal, utilizando para tal dados da sua realidade organizacional em 6 (seis) contextos diferentes. Com base na sua análise, procura-se reflectir sobre os desafios actuais – *modelo de docência, responsabilização pedagógica, organização em agrupamentos, políticas locais de apoio à EF, cooperação entre professores* – da construção curricular da EF na escola do 1.º CEB, que permitam responder às necessidades dos seus alunos. Para tal equaciona-se a urgência em ultrapassar toda e qualquer marginalidade curricular da EF neste nível de ensino, implicando cada vez mais os docentes do 1.º CEB na sua prática regular e sistemática.



INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal tem tido um percurso sinuoso, intermitente e demasiadas vezes marginal ao currículo escolar. A própria repartição de responsabilidades pedagógicas da administração central – Ministério da Educação – e responsabilidades físicas e materiais da administração local – Autarquias Locais – tem contribuído para uma proliferação de experiências pedagógicas nas escolas do 1.º CEB, realizadas em nome da área de EF. Deste modo a EF no 1.º CEB tem padecido de flutuações na sua dinâmica de desenvolvimento, regularidade e benefício para os alunos, que a colocam longe do ideal de uma hora diária de EF, com benefícios para a saúde dos alunos (Piéron, 1996).

Considerada por muitos, fundamental relativamente às aprendizagens estruturantes, a área de EF no 1.º CEB tem-se multiplicado numa diversidade de práticas pedagógicas, de duvidosa clareza nas intenções pedagógicas e alicerçadas num voluntarismo de prática pela prática merece-

dor de reflexão. Neste sentido importa analisar as questões que colocam a EF no 1.º CEB numa certa marginalidade curricular (Rocha, 1998) assumindo diferentes expressões naquilo que Neves (1997) identificou como “baldio pedagógico”. Um território pedagógico que tudo aceita, tudo permite e em que tudo funciona sem olhar às suas finalidades educativas, à sua qualidade pedagógica e lógica institucional. Muitas vezes numa confluência de participações formais e informais, em que a intervenção na área de EF é suportada pelo poder sócio-político e organizacional de estruturas e instituições como as autarquias locais, os agrupamentos de escolas e outros.

Torna-se assim fundamental, realizar uma reflexão sobre este presente, que pretendemos qualitativamente alterado no futuro, para bem dos alunos do 1.º CEB e da qualidade de ensino da EF e o enriquecimento curricular das escolas do 1.º CEB. Trata-se de pensar acerca da natureza das práticas organizativas da EF neste nível de ensino, suas ligações com o conteúdo programático da área de EF, papel e função dos docentes das escolas do 1.º CEB na construção curricular da área. As crianças das escolas do 1.º CEB, necessitam de ter oportunidades de prática da EF, que respondam com regularidade e de forma sistemática às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, como suporte à socialização a uma cultura motora (Crum, 1993), capaz de ajudar a fomentar cidadãos com estilos de vida activos, em que a vinculação à prática desportiva se prolongue ao longo da vida.

REALIDADE INSTITUCIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A EF é uma área do 1.º CEB (DGEBS, 1992) com finalidades, objectivos, blocos programáticos e actividades próprias de uma cultura motora.

De acordo com as competências definidas no decreto-lei 159/99 (artigo 19.º – educação) as Autarquias Locais devem responder hoje de forma diferenciada aos desafios da disponibilização de recursos materiais necessários para a prática da EF nas escolas do 1.º CEB. O citado decreto refere que “*é da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios:*

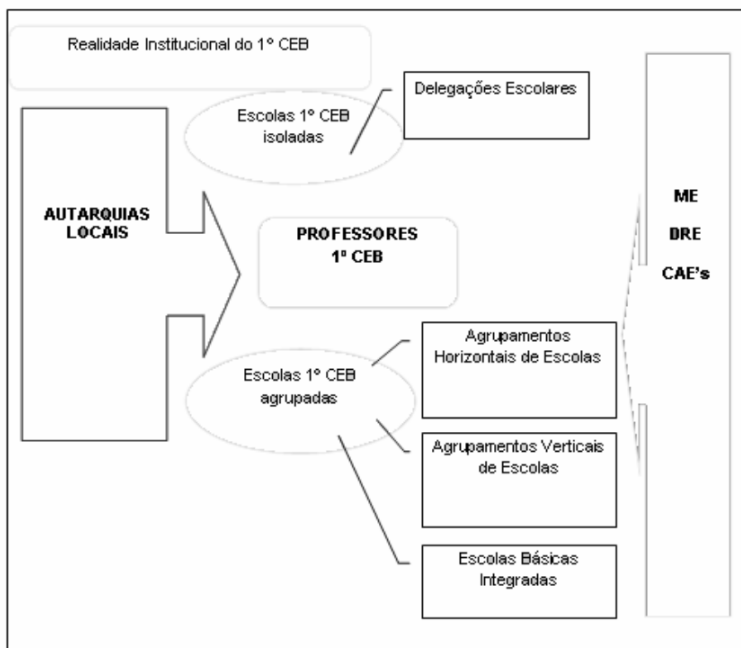
- a) (...);
- b) *construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico”.*

A escola do 1.º CEB vive uma situação problemática ao nível da sua gestão pedagógica e administrativa, decorrente da proliferação de modelos e de recentes e tumultuosos processos de alteração das suas formas organizativas. Assim, os seus professores e escolas integram-se em realidades administrativas e pedagógicas diversas e heterogéneas. Através da figura 1 procuramos sintetizar essa diversidade, que do nosso ponto de vista, pode influenciar ou condicionar a natureza da construção curricular da EF no quadro de cada escola do 1.º CEB.

Em termos de enquadramento institucional vivemos uma fase de contraditórios esquemas organizacionais das escolas do 1.º CEB, que podem conduzir a influências de reduzida clareza

pedagógica. É neste sentido que é preocupante a situação dos professores do 1.º CEB, emparedados entre instituições com práticas, formas de organização curricular e modelos de gestão distintos. Esta nova lógica de agrupamento das escolas – da horizontalidade no 1.º CEB para a verticalização entre vários níveis – coloca problemas a exigir soluções em algumas áreas. De entre essas a EF é uma daquelas onde as opções organizativas, pedagógicas, de profissionalidade docente se colocam de forma mais pertinente.

Figura 1. Síntese da realidade institucional (administrativo-pedagógica) da escola e professores do 1.º CEB



REALIDADE EMERGENTE

No âmbito do 1.º CEB na área de EF podemos identificar três grandes linhas de força, que se interpenetram. Assim temos:

- uma proliferação de intervenções externas ao sistema educativo;
- as recentes alterações de gestão e administração escolar;
- a ausência de políticas claras e definidas para a área de EF no 1.º CEB.

Estas linhas de força, não surgindo isoladamente em termos do quotidiano das escolas do 1.º CEB, contribuem para identificar instituições, estruturas educativas a diferentes níveis da administração central e local que muitas vezes com a maior das boas vontades são responsáveis tanto pelas acções com impacto na EF dos alunos do 1.º CEB como pela ausência de acções, iniciativas e políticas.

Com a finalidade de nos permitir analisar esta realidade emergente no 1.º CEB, apresentaremos seis situações de práticas organizativas identificadas e recolhidas durante o ano lectivo de 2002/2003¹ envolvendo escolas do 1.º CEB em diferentes regiões do país.

EDUCAÇÃO FÍSICA PROJECTO ESPECÍFICO

Esta dimensão emergente designada por “EF como projecto específico” referencia-se a práticas organizacionais comuns ao nível de alguns Agrupamentos Verticais de Escolas². A área de EF surge curricularmente organizada “à parte” como se de algo muito especial se tratasse. Desta forma a EF é considerada como algo fora do currículo, que acontece num contexto de excepionalidade. Apresentando-se como “projecto específico” a área de EF nas escolas do 1.º CEB, faz acentuar a sua marginalidade no contexto da sua construção curricular. Ninguém ousará colocar as decisões do professor do 1.º CEB nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática subordinadas a um qualquer “projecto específico”. Fazê-lo com a melhor das boas vontades e voluntarismo institucional é impedir a sua normalidade curricular como área que em conjunto com as anteriormente referidas acompanha os nossos alunos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade no sistema educativo (DL, 286/1989; DL, 6/2001)

EDUCAÇÃO FÍSICA MONOCROMÁTICA

Uma outra dimensão emergente da EF no 1.º CEB é a “EF Monocromática” caracterizada por opções de actividades exclusivamente centradas numa ou duas modalidades desportivas (ex: andebol, basquetebol) que se nos afigura extremamente redutor³. A EF não se pode confundir com expectativas de detecção de talentos desportivos por parte de uma autarquia, clube ou associação desportiva. Não podemos deixar de referir que o seu vigor se apoiam sobre o seu carácter eclético que coloca o desenvolvimento do aluno acima da sua potencial especialização desportiva.

No âmbito das necessidades de estimulação sócio-afectiva, cognitiva e motora as crianças da escola do 1.º CEB, carecem de experimentar, viver e participar em actividades físicas e desportivas diversas, diferentes e variadas. Por outro lado temos de salientar que a perspectiva eclética da EF (DGEBS, 1992) mais se justifica quanto mais baixo o nível de escolaridade.

¹ Não queremos deixar de referir que estes exemplos são seis de entre muitos que poderíamos utilizar. São aqui apresentados com carácter ilustrativo desta realidade da EF no 1.º CEB.

² Inspeção Geral de Ensino (2000). Avaliação Integrada das Escolas – Agrupamento Vertical de Aradas. (Aveiro). Centro da Área Educativa de Aveiro. (<http://tsf.sapo.pt/online/vida/dossiers/avaliacao/centro/Al-AgVAradas.pdf>) 11-2003.

³ A Câmara Municipal facultou o transporte das crianças para o Pavilhão Municipal onde são ministradas sessões de 45 minutos pelos atletas do Illiabum Clube, sob orientação pedagógica da Equipa de Desporto Escolar do CAE de Aveiro. (<http://www.cm-ilhavo.pt/site/paginas.asp?acr=esco&idpag=124>) 11-2003.

EDUCAÇÃO FÍSICA MUNICIPAL

A dimensão designada de “Educação Física Municipal” configura situações em que a Câmara Municipal transporta, organiza, planifica e desenvolve actividades físicas e desportivas em instalações desportivas próprias (pavilhões, piscinas, etc.) sob orientação de monitores desportivos⁴. Trata-se de situações em que o voluntarismo conjugado com o facto de se possuir instalações desportivas carentes de rentabilização “fazem” por vezes da Câmara Municipal “dono” da área de EF no 1.º CEB. Alguém consegue imaginar uma autarquia local a definir o quando, o quê, o como, das aprendizagens na área de Português? Ou da Matemática? Tal conduz na prática à completa marginalização do professor do 1.º CEB, do contexto da escola ao nível dos recursos próprios e muitas vezes, do conteúdo programático para este nível de escolaridade. Tal pode parecer insignificante, só que temos de assegurar que esta área não “aconteça” apenas quando há um pavilhão, transporte e/ou vontade política momentânea de um presidente e/ou vereador.

EDUCAÇÃO FÍSICA AMBULANTE

A dimensão “Educação Física Ambulante” é identificada com uma autarquia local que desenvolve a sua intervenção nesta área através de uma carrinha percorrendo as escolas do 1.º CEB com o material desportivo e o respectivo professor de EF⁵, que lecciona a área nas escolas não integradas em Agrupamentos Verticais. Esta dimensão de serviço ambulatorio de EF descentra a prática da implicação do professor do 1.º CEB e acentua a dependência da sua realização, regularidade e carácter sistémico de factores externos. Em simultâneo, relega a área de EF para uma perspectiva inconsistente, ao nível das práticas pedagógicas dos alunos, dos professores e das escolas do 1.º CEB.

EDUCAÇÃO FÍSICA EMPRESARIAL

Esta dimensão “Educação Física Empresarial” depende do suporte e apoio financeiro de várias empresas às actividades realizadas no âmbito da EF nas escolas do 1.º CEB. Caracteriza-se essencialmente pela cooperação entre o Agrupamento de Escolas e empresas. Como se refere “*a inovação do projecto decorre da cooperação entre diversas autarquias e entidades e fundamentalmente do financiamento por parte do meio empresarial*”⁶. A parte operacional do desenvolvimento da área de EF está a cargo de alguns professores do Agrupamento Vertical de Escola.

⁴ Seabra e al. (2003)

⁵ Câmara Municipal de Aveiro (2002). Divisão de Desporto. Julho 2002 (doc. policopiado).

⁶ “Empresários salvam Crianças” – texto de divulgação do projecto “Saltitar – Crescer com Saúde”. Agrupamento Vertical de Escolas de Aguada de Cima (doc. policopiado). (2003)

EDUCAÇÃO FÍSICA CHAVE NA MÃO

A dimensão “Educação Física Chave na Mão” surge da contratualização entre uma Câmara Municipal e a Federação Portuguesa de Ginástica⁷ para a aplicação em todas as escolas do 1.º CEB do respectivo concelho de um programa intitulado Play-Gym identificado como “*programa inovador da Federação Portuguesa de Ginástica que visa promover e desenvolver a boa prática gímnica em Portugal*” (Play-Gym, 2003).

Em 2002 a propósito do que se anunciava, referíamos que “*a nossa atitude é um misto de espanto, indignação e revolta. De espanto perante a completa desfaçatez com que se projectam iniciativas com estas características transformando uma área curricular, numa ‘oportunidade de negócio’. A EF no 1.º CEB inicia uma área do currículo que acompanhará cada criança até ao 12.º ano de escolaridade. As suas finalidades educativas não se confundem nem com a animação desportiva, nem com a busca e detecção de talentos desportivos. Esta área curricular visa promover o gosto, o prazer a satisfação de TODOS os alunos pela vinculação às diversas Actividades Físicas e Desportivas, socializar a uma cultura motora onde as aprendizagens motoras se ligam com as atitudes e comportamentos suportados em valores ético-desportivos intrínsecos à sua prática. Como podemos atingir tais finalidades colocando uma área curricular na ‘alçada’ de uma empresa? Como podem ‘monitores desportivos’ intervir no quadro institucional do currículo da escola do 1.º CEB? Como podem os prof.’s do 1.º CEB ser afastados da intervenção nesta área junto dos seus alunos?*” (Neves, 2002:34).

Por outro lado refira-se a atitude de estruturas regionais da educação já que “*foi celebrado um protocolo sobre o funcionamento e desenvolvimento do programa Play Gym nas escolas, entre a Direcção Regional de Educação de Lisboa, a Câmara Municipal de Lisboa e a Federação Portuguesa de Ginástica*”⁸.

REALIDADE CONFLITUANTE

Os dados emergentes destas realidades, podem do nosso ponto de vista, contribuir para uma “realidade conflituante” neste caudal de situações e práticas recheadas de contradições e equívocos. De forma não linear essas contradições e equívocos surgem de forma diferenciada, pelo que procuraremos identificar dimensões onde esta “realidade conflituante” surge com prejuízo para uma perspectiva de futuro para a EF no 1.º CEB.

Destacamos neste sentido a **construção curricular** da área que na maior parte das situações é realizada marginalizando o professor da classe, o contexto próprio da escola e por vezes também as próprias orientações curriculares em vigor (ME, 1992). O professor do 1.º CEB não toma

⁷ Câmara Municipal de Lisboa celebrou um protocolo com a Federação Portuguesa de Ginástica para implementação do programa Play GYM, com o objectivo de proporcionar actividades de expressão e educação físico-motora a todos os alunos das escolas do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública da cidade de Lisboa (<http://www.cm-lisboa.pt/docs/ficheiros/303x.doc> - 12-2003)

⁸ <http://www.cm-lisboa.pt/docs/ficheiros/220.doc> (12-2003)

decisões sobre o conteúdo das sessões de EF, sobre as práticas dos seus próprios alunos. Na prática quotidiana dos professores não podemos deixar de identificar a centralidade do currículo Roldão (2000) como característica da prática docente. Quando hoje se pretende reforçar na função docente um papel de “decisor curricular” fundamental para a eficácia e qualidade das aprendizagens dos alunos, nesta área corremos o risco de o impedir em nome de uma certa “tecnicidade” e “especialidade” da área.

O **carácter marginal** das abordagens desenvolvidas na área de EF com a melhor das intenções revela-se não só nas formas organizativas com actividades desligadas das necessidades de estimulação das crianças, como na deslocalização das práticas que não rentabilizam as condições de cada escola em termos de recursos materiais. É como que dizer que só existe EF dentro de ginásios, pavilhões e piscinas. Face às necessidades de incrementar a regularidade e intensidade das aulas de EF, uma aula quinzenal ou um espírito de animação desportiva constituem-se como factores de marginalidade, em que a EF surge como algo excepcional e não integrado no quotidiano da escola do 1.º CEB, ou na vida dos seus alunos e professores.

Os **riscos de descontinuidade** estão associados às fortes possibilidades de muitas iniciativas e projectos terem como suporte não as práticas consistentes e continuadas dos professores do 1.º CEB, mas outras dimensões. Desde a existência pontual e casuística de um crédito de horas na escola ou no grupo de EF que vai ser utilizado para “*dar umas aulas às escolas primárias*”, que podem ter lugar este ano lectivo, mas que ninguém garante que sejam possíveis de ocorrer no ano seguinte. Até ao entusiasmo e vontade política do presidente e/ou do vereador da autarquia que dinamiza um projecto para a área de EF, susceptível de ter ou não continuidade face às mudanças de lideranças políticas, à disponibilidade de recursos financeiros e às próprias opções políticas de cada momento. É neste sentido que a EF no 1.º CEB, não pode correr riscos de descontinuidade, não pode estar à mercê destes factores sob pena de tal contribuir para acentuar a sua marginalidade curricular.

Em muitos dos casos estamos perante **soluções urbanas**, na medida em que são formas de intervenção na área de EF, apenas compatíveis com realidade sócio-geográficas de concelhos de características urbanas. A escola do 1.º CEB caracteriza-se por uma certa especificidade e uma enorme dispersão geográfica que fazem do nosso país aquele na Europa que mais escolas possui com menos de 10 alunos⁹.

A **inconsistência conceptual** patente em muitas situações decorre de concepções de EF e finalidades educativas pouco ajustadas a este nível de ensino, até práticas de ensino da EF assentes em princípios pedagógicos pouco claros ou até à participação nas actividades com os alunos

⁹ Segundo o ME em 2002/2003 existiam 1677 escolas públicas portuguesas que tinham entre cinco e nove alunos. De entre estas 976 tinham menos de cinco alunos. *Diário de Notícias* 15.9.2003.

por parte de agentes de ensino e outros não qualificados para o efeito. Tratar a EF no 1.º CEB ao nível de *“pôr as crianças a mexer e as bolas a saltar”* é não fazer a mínima ideia do seu papel no desenvolvimento de uma cultura motora nas escolas, vinculando alunos e professores. Não podemos ignorar que *“o ensino em EF é um processo interpessoal, intencional, visando não só promover a aprendizagem de matérias e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de competências sócio-culturais essenciais à socialização e à integração cultural de todos os jovens”* (Carreiro da Costa, 1996:9).

MODELOS DE DOCÊNCIA NO 1.º CEB

O perfil específico de desempenho profissional no âmbito da área de EF do professor do 1.º CEB considera que este *“promove o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspectiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida activa e saudável; organiza situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objectivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas na actividade física; desenvolve estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular”* (DL, 241/2001). Neste sentido pensar os modelos de docência na escola, exige a inclusão, participação e direcção pedagógica por parte do professor da turma.

Refira-se que em 1988 no âmbito das propostas apresentadas no 1.º Congresso Nacional de Educação Física se defendia que *“a EF é uma área especializada no 1.º ciclo do ensino básico, sendo desejável que o docente único seja apoiado por um professor de EF”* (1.º CNEF, 1988:41), ao mesmo tempo que mais à frente se referia *“propomos que seja criada uma equipa de professores de EF a nível distrital no sentido de: apoiar os professores do ensino primário em termos pedagógico-didácticos; estabelecer um elo de ligação entre as necessidades locais e os organismos centrais e autarquias locais”* (1.º CNEF, 1988:43).

A questão dos modelos de docência neste nível de ensino necessita de definir o papel do professor titular da classe, na abordagem das diferentes áreas do currículo. Desde a monodocência até à real e objectiva substituição do professor da classe, passando pela monodocência coadjuvada ou a constituição de equipas educativas, consideramos fundamental que a direcção do processo ensino-aprendizagem na turma seja sempre do professor da classe. As variações nos modelos de docência, não podem colocar em causa as possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências de intervenção na área de EF. Que profissionalidade é exigida hoje para responder à construção curricular global, que estimule satisfatoriamente os alunos das nossas escolas do 1.º CEB? Eventualmente, estaremos num tempo que exigirá respostas (talvez não conclusivas) à questão: o que é hoje ser professor do 1.º CEB? Todas as respostas devem integrar uma lógica de expansão de competências de intervenção pedagógica no sentido da autonomia individual de

cada professor do 1.º CEB, não rejeitando as amplas possibilidades de reforço do trabalho cooperativo em contexto profissional.

PERIGOS EMERGENTES – CONFLITOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Muitos modelos, projectos e práticas têm sido ensaiados no sentido de intensificar a prática da EF nas escolas do 1.º CEB com carácter regular. Por razões diversas, temos vivido avanços e recuos, que se têm caracterizado muitas vezes por desmobilização dos professores do 1.º CEB. Assim entendemos que é cada vez mais necessário estimular e desenvolver experiências e práticas consistentes ao nível dos professores, das escolas, dos agrupamentos, dos CAE para que com base numa forte contextualização da prática da EF, esta seja mais regular, a sua prática mais consistente e aliada a uma melhor qualidade de ensino. Há que estimular “as boas práticas”, aquelas que decorrem de atitudes de grande empenho dos professores na prática da EF para os seus alunos. Há que estimular “os nichos de excelência” de escolas e agrupamentos que rentabilizando recursos materiais e humanos, desenvolvem a área de EF, com forte implicação dos professores do 1.º CEB e da sua classe. Por outro lado, no 1.º CEB a área de EF tem tido uma abordagem marginal que leva os seus professores a perspectivá-la de forma diferente e condicionada pelas suas próprias histórias de vida, formação inicial e contínua, concepções e crenças sobre a área (Rocha, 1998). Isto porque as referências sócio-culturais de qualquer área ou disciplina radicam nos hábitos, valores, representações, práticas de trabalho e de lazer, nas tradições e aspirações que constituem a vida dos indivíduos e dos grupos (Carreiro da Costa, 1988). São dimensões que não podemos deixar de equacionar, perante tarefas de supervisão pedagógica que tenha como finalidades estimular a autonomia pedagógica dos professores do 1.º CEB e a consolidação de competências. Também numa lógica de construção curricular, os professores do 2.º e 3.º CEB e Secundário, colocam como um dos factores justificativos, para a opinião de adequação parcial dos programas de EF, a ausência desta área no 1.º CEB, na medida em que consideram que esta influencia a aprendizagem e evolução dos alunos, bem como o seu próprio trabalho (Neves, 1995). Mas, numa acção que se preocupa com a importância da qualidade de ensino e cujo papel fundamental é promover a aprendizagem em EF (Carreiro da Costa, 1996) importa referir que as decisões sobre a EF no 1.º CEB decorrem das opções educativas do professor, independentemente das condições materiais existentes nas escolas (Rocha, 1998). São indicadores, perante os quais a supervisão pedagógica da área, tem de responder **ecologicamente**, contexto a contexto, escola a escola, professor a professor. Isto porque como referencia Sá-Chaves (1997) sobre o processo de construção de conhecimento trata-se de um conhecimento emergente de uma ecologia circunstancial, estruturado numa praxis que se concretiza essencialmente no acto pedagógico.

A reforçar esta ideia veja-se a forma como o DEB (2001) clarificava o conceito de coadjuvação no âmbito do 1.º CEB, quando refere que *“uma questão central no 1.º ciclo tem a ver com o*

significado da monodocência coadjuvada e com o papel do professor titular de turma. A codjuvação é frequentemente associada ao ensino nas áreas das Expressões, o que se compreende uma vez que estas áreas fazem parte integrante do currículo nacional e devem ser asseguradas. ... Por outro lado, a coadjuvação poderá assumir diversas modalidades, tendo em conta os recursos humanos e materiais que é possível e pertinente disponibilizar e o tipo de enquadramento do 1.º ciclo – num agrupamento horizontal ou vertical ou numa escola básica integrada.

O apoio ao professor titular pode incidir na planificação das suas actividades lectivas ou assumir a forma de colaboração efectiva no trabalho directo com os alunos, pode envolver outro professor do 1.º ciclo, um professor do 2.º ou 3.º ciclo da mesma escola ou agrupamento, um professor de outra escola, ou ainda outros docentes ou técnicos, no contexto, por exemplo, da actividade da autarquia ou de uma instituição local. No entanto, sejam quais forem as modalidades adoptadas e os intervenientes envolvidos, a coadjuvação deve ser encarada 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.”

Esta visão coloca-nos perante uma clara lógica de supervisão pedagógica que não pode ser nem a da “substituição do professor do 1.º CEB” e muito menos a da “agressão científico-pedagógica” quando criamos condições objectivos para a exibição de competências específicas da área de EF perante o professor do 1.º CEB. O risco de envolver esta área do currículo numa forte roupagem “técnica” impondo uma exclusiva visão das aprendizagens a realizar pelos alunos, centrada numa certa “tecnicidade” da EF, pode do nosso ponto de vista contribuir para afastar o professor do 1.º CEB e marginalizá-lo perante a abordagem da área. Por outro lado a maior parte das vezes estas situações são interpretadas por quem possui das finalidades educativas da área na escola do 1.º CEB, algum desconhecimento e/ou visões claramente redutoras. Nunca será demais referir que a área de EF não pode ser viveiro do desenvolvimento da modalidade desportiva A, B ou C. Isto porque dificilmente teremos uma prática regular, sistemática e de qualidade da EF no 1.º CEB através de práticas de supervisão caracterizadas pela substituição na leccionação das aulas de EF. Não podemos deixar que a dominância das “actividades” se sobreponham ao essencial das finalidades educativas desta área no 1.º CEB que é a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos numa fase crucial da sua vida.

URGÊNCIAS INSTITUCIONAIS

As necessidades de desenvolvimento de práticas de supervisão cooperativas entre professores do 1.º CEB e de EF no quadro do trabalho cooperativo em Agrupamentos de Escolas carece de análise e reflexão. Como anteriormente defendemos importa “*procurar que cada agrupamento seja capaz de reflectir sobre a sua própria realidade e tente encontrar soluções cooperativas que se ajustem ao*

seu modelo organizacional” (Neves, 2003) Para o desenvolvimento de um processo de supervisão claro e dialogante é imperioso não esquecer que estamos a trabalhar com adultos, com grandes diferenças ao nível das suas: histórias de vida, concepções do ensino, conceito de aluno com sucesso no 1.º CEB, representações da EF, domínio pedagógico didáctico da área de EF, contextos profissionais, características das suas turmas e alunos. A importância do carácter imperioso de respeitar este princípio coloca-se de forma mais grave na área de EF, por razões que se prendem com a sua *“marginalidade curricular”* (Rocha, 1998), as suas *“representações incorrectas”* (ME, 1992). Os professores do 1.º CEB não têm perante a área de EF igual percepção das suas potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem. Possuem claras e diversas vinculações para com as práticas das Actividades Físicas e Desportivas. Por tudo isto é necessário *“olhar”* e *“pensar”* o trabalho com cada professor como um adulto diferente.

Não é mais possível continuar a ignorar o papel fundamental da escola do 1.º CEB, da etapa de desenvolvimento dos seus alunos, da necessidade de responder a todas as crianças. Isto porque não será demais dizê-lo *“a escola do 1.º CEB não é apenas a primeira estrutura de enquadramento à socialização a uma cultura motora (Crum,1993) no caso português é para milhares de crianças a única oportunidade de tirar partido das vivências e aprendizagens das AFD’s. Em cada uma das nossas classes, quantas crianças podem realizar de forma regular e sistemática AFD’s ? Caso a escola não lho faculte onde vão milhares de crianças ter acesso aos benefícios dessa cultura motora que tanto valorizamos na nossa sociedade? Onde vão milhares de crianças obter as referências de movimentos, atitudes, hábitos e valores que reportando à cultura motora, desejamos que façam parte da sua vida futura, numa perspectiva de saúde, bem-estar e qualidade de vida?”* (Neves, 1999).

REFLEXÕES FINAIS

O combate à marginalidade curricular da EF no 1.º CEB, passa por alargar e reforçar a sua expansão com base no aperfeiçoamento de competências de intervenção pedagógica do professor do 1.º CEB, numa lógica de autonomia de construção curricular e reforço da sua profissionalidade docente. Não buscando a uniformidade de práticas, mas antes encontrando as possibilidades de construção curricular da área de acordo com os seus decisores curriculares (Neves, 2001). Continuamos a considerar que *“o aprofundamento do currículo da EF no 1.º CEB, será sempre um círculo vicioso, que oscilará alternadamente para um dos lados. Estarão sempre em causa as ATITUDES dos PROFESSORES (concepção, vontade), os RECURSOS MATERIAIS das ESCOLAS (equipamento e espaços), a FORMAÇÃO DE PROFESSORES (inicial e contínua) e as VONTADES POLÍTICAS PARA O SECTOR (recursos financeiros, desenvolvimento de projectos, desencadear de expectativas nos professores) (Neves,1997). Para que isso aconteça é fundamental que as iniciativas, projectos, programas ou acções sobre a área de EF não se caracterizem pela “lógica de substituição docente” ou pelo carácter transitório das decisões nos vários contextos como a vontade política e/ou poder*

financeiro do autarca-presidente ou do autarca-vereador; do maior ou menor crédito de horas a gerir no âmbito do Agrupamento de escolas; da presença ou ausência de infra-estruturas desportivas. Assim, esta área do currículo da escola do 1.º CEB, não pode ser “vampirizada” territorialmente pelos professores de EF em função de razões circunstanciais, que não assumem a abordagem regular e sistemática junto dos alunos deste nível de escolaridade. O futuro de uma prática regular e sistemática da EF na escola do 1.º CEB, não deve marginalizar os seus professores, sob pena de poder hipotecar o seu carácter de prática pedagógica integrada no quotidiano das escolas e na vida dos alunos. A EF no 1.º CEB apenas cumprirá as suas finalidades educativas quando deixar de ser um caso curricular de excepcionalidade e se constituir como prática pedagógica natural e normal estimuladora do desenvolvimento dos alunos das escolas do 1.º CEB. Para isso, é imprescindível clarificar para todos (professores, escolas, agrupamentos, autarquias locais, estruturas da administração educativa) as finalidades educativas da EF no 1.º CEB. Nesta linha, o papel de apoio a políticas claras e definidas pelas estruturas de administração educativa assumindo as suas responsabilidades pedagógicas contra a proliferação do “baldio pedagógico” é fundamental. Em termos gerais a EF e globalmente as Actividades Físicas e Desportivas na escola do 1.º CEB têm de contribuir para o fomento de cidadãos activos e saudáveis, só que isso só será possível através do carácter regular e sistemático das actividades e não do seu carácter efémero. Em síntese e de acordo com o conteúdo destas linhas, podemos dizer com Boaventura Sousa Santos (2002) que *“o que conhecemos do real é a nossa intervenção nele e a sua resistência”*.

Bibliografia

- Agrupamento Vertical Escolas Aguada de Cima** (2003). Texto de divulgação do projecto “Saltitar – Crescer com Saúde” (doc. policopiado)
- DEB** (2001). <http://www.deb.min-edu.pt>.
- DGEBS** (1992). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Ed. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de Agosto. *Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário*.
- Decreto-Lei n.º 159/1999, de 14 de Setembro. *Quadro de Transferências de Atribuições e Competências para as Autarquias Locais*.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Reorganização Curricular do Ensino Básico*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Câmara Municipal de Aveiro** (2002). Divisão de Desporto. Julho 2002 (doc. policopiado).
- Carreiro da Costa, F et al.** (1988). *Caracterização da Educação Física como Projecto Educativo*. in Horizonte. 25:13-17.
- Carreiro da Costa, Francisco** (1996). *Condições e Factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal*. Boletim SPEF, nº14, Outono, 7-32.
- Crum, Bart** (1993). *A Crise de Identidade da Educação Física – Ensinar ou não Ser, eis a Questão*. Boletim da SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera, 133-148.
- IGE** (2000). *Avaliação Integrada de Escolas – Agrupamento Vertical de Aradas. Aradas-Aveiro*. Abril/Maio. (doc. policopiado).
- Neves, Rui** (1995). *Os Professores e os Programas de Educação Física – Representações e Atitudes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto (doc. poli.)
- Neves, Rui** (1997). *Educação Física no 1.º Ciclo Ensino Básico – do Baldio Pedagógico À Construção Curricular*. Actas Das III Jornadas Luso-Hispánicas de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Seia. DRE – Centro e CAE – Guarda.
- Neves, Rui** (1999). **“Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico – das necessidades de formação à profissionalidade docente”**. Actas das V Jornadas Luso-Hispánicas de Educação Física no 1.º CEB (CD-R), Celorico da Beira, DRE – CENTRO e CAE – Guarda.
- Neves, Rui** (2001). *“Formação de Professores e Modalidade Projecto – um percurso singular, reflexivo e contextualizado”* na Revista Portuguesa de Pedagogia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, ano XXXV, vol. 2, de 2001, pp. 227-245.
- Neves, Rui** (2002). *“Educação Física Nas Escolas do 1.º CEB de Lisboa – Oportunidade de Negócio Ou Baldio Pedagógico?”* in A Página da Educação, ano XI, n.º 118, Dezembro, pp. 34.
- Neves, Rui; Rocha, L. e Campos, C.** (2003). *Mesa Redonda “Equipas ou Monodocência: Para que serve o professor do 1.º Ciclo? – o caso da Educação Física”*, revista Escola Informação, n.º 177, 7-18. Fevereiro.
- Piéron, Maurice** (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*, Edições FMH.
- PLAY GYM** (2003). <http://www.play-gym.com/15.10.2003>
- Sá-Chaves** (1997). *A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que Fazer com esta circunstância? in Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Sá-Chaves (org.). Coleção Cidine. Porto Editora. pp 109-117.
- Seabra, Ana et al.** (2003). *Autarquias Locais e Educação Física no 1.º CEB – um olhar qualitativo e narrativo* (no prelo).
- Sousa Santos, Boaventura** (2002). *Prezados Professores*. Jornal “A Página da Educação”, ano 11, n.º 112.
- Rocha, L.** (1998). *Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Não publicada. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Roldão, Maria do Céu** (2000). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. CIFOP-Universidade de Aveiro.
- VV** (1988). *1.º Congresso Nacional de Educação Física – Programas, Desporto Escolar, Formação de Professores, Recursos*. Figueira da Foz.