

CATEGORIA – JOVEM INVESTIGADOR

# A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB – MODELOS DE DOCÊNCIA E SUSTENTABILIDADE

**Juliana Maria Rodrigues, Rui Neves**

Departamento de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro/Portugal. Telefone: +351 935 816 916, email: julianamaria@ua.pt

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

*A Educação Física (EF) no 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) em Portugal, apesar de integrar o currículo obrigatório, enfrenta muitas dificuldades para se afirmar como área regular e sustentável. Tal como em Portugal, essa situação também acontece noutros países, que têm como principal responsável da área o professor generalista. Visto que a regularidade e a qualidade da EF dependem, principalmente, do profissional responsável por esta na escola, e que a formação de professores generalistas em EF tem se mostrado insuficiente para proporcionar a confiança necessária para lecionar a área, este estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre os diferentes modelos de docência da EF e o contributo para a sustentabilidade da área na escola de 1.º CEB. Realizou-se uma revisão bibliográfica, suportada na investigação nacional e internacional sobre o tema, em que se apresentam e discutem modelos alternativos para docência da EF neste nível de ensino. Em termos de síntese, foram identificados os seguintes modelos de docência da EF no 1.º CEB: i) responsabilidade exclusiva de professores especialistas em EF; ii) professor generalista com coadjuvação de professor especialista em EF; iii) treinador desportivo; iv) empresas terceirizadas com responsabilização total do currículo e/ou como apoio ao professor generalista. Atribuir a docência da EF no 1.º CEB a especialistas ou a profissionais externos pode aumentar a regularidade das aulas, assim como melhorar o desenvolvimento de habilidades e níveis de atividade física dos alunos. No entanto, pode reforçar ainda mais o distanciamento do professor generalista com a área, sendo necessário explorar modelos colaborativos de docência, para que não se restrinja a compreensão, a prática e a confiança destes docentes em ensinar EF.*



## ABSTRACT

*Physical Education (PE) in Primary Education in Portugal, although part of compulsory curriculum, faces many difficulties to assert itself as a regular and sustainable area. As in Portugal, this situation also occurs in other countries, which have as their main person responsible the generalist teacher.*

*Given that the regularity and quality of PE depends in particular on the professional responsible for this area at school, and that the training of generalist teachers in PE has been shown to be insufficient to provide the confidence needed to teach the area, this study aims to analyze and reflect on different PE teaching models and their contribution to the sustainability of the area in Primary Education Schools. A literature review was performed, based on national and international research available on the topic, in which were presented and discussed alternative models for PE teaching at this level of education. In summary, the following models of teaching of PE in Primary Education Schools were identified: (i) exclusive responsibility of specialist PE teachers; ii) generalist teacher with the assistance of a specialist PE teacher; iii) sports coach; iv) third party companies with full responsibility for the curriculum and/or as support to the generalist teacher. To assign the teaching of PE in Primary Education Schools to specialists or external professionals can increase class regularity, as well as improve the skills and physical activity development levels among students. Nonetheless, it can further reinforce the detachment of the generalist teacher with the area, being necessary to explore collaborative models of teaching, so as not to restrict understanding, practice and the confidence of these teachers to teach PE.*

## INTRODUÇÃO

Na atualidade vários estudos evidenciam a importância da Educação Física (EF) como área curricular, visto que a EF na escola, para muitas crianças, é a única oportunidade para a realização regular e sistemática de atividades físicas e desportivas (AFD) orientadas (Marques & Gaya, 1999; Neto, 2006; Trudeau & Shephard, 2005). A EF no 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança em diversos domínios, em especial, no desenvolvimento de competências que aumentam sua confiança, e por conseguinte a sua participação em AFD (Bailey et al., 2009). Negar estas experiências, principalmente nesta fase da vida, e iniciá-las somente no 2.º CEB pode ser tarde demais para incutir 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).

Esta é uma preocupação generalizada face ao aumento do número de doenças relacionadas com o sedentarismo e com o excesso de peso entre a população de crianças e jovens (Hardman, 2008b). Facto que fez com que a Organização Mundial da Saúde desenvolvesse um conjunto de recomendações de combate à obesidade infantil dando destaque à importância de implementar programas que promovam a EF escolar e a AFD (WHO, 2016). A EF na escola é considerada um importante instrumento para promover a AFD, e é o meio mais rentável para a alocação de recursos para combater a inatividade e problemas de obesidade infantil e saúde pública (Sallis & McKenzie, 1991; Sallis et al., 2012).

No entanto, a EF enfrenta muitas dificuldades para se afirmar como área regular e sustentável no currículo escolar, principalmente no 1.º CEB. Esta situação é evidenciada não somente em Portugal, mas também noutros países, que têm como principal responsável da área o professor generalista (Hardman, 2008a, 2008b; Sloan, 2010). Este docente, não apresenta, muitas vezes, a confiança necessária para lecionar a área, em função de uma formação insuficiente em EF, o que tem causado constrangimentos para a sua prática regular e de qualidade (Blair & Capel, 2008; Carreiro da Costa, 2005; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Petrie, 2016).

Desse modo, este estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre diferentes modelos de docência da EF e seu contributo para a sustentabilidade da área na escola de 1.º CEB. Para apresentar e discutir os modelos alternativos para docência da EF no 1.º CEB foi efetuada uma revisão bibliográfica, suportada em diferentes estudos nacionais e internacionais sobre o tema.

## PROBLEMÁTICA DA EF NO 1.º CICLO EM PORTUGAL

A EF no 1.º CEB em Portugal ainda enfrenta muitas dificuldades, a qual nunca apresentou um padrão curricularmente forte (Carreiro da Costa, 2005; Guimarães, 2002; Monteiro, 1996; Neto, 2006; Neves, 2007; Rocha, 1998). O seu desenvolvimento apresenta um caminho cheio de idas e vindas, carente de um modelo suficientemente robusto para afirmar-se como área regular e sustentável, apesar de integrar o currículo obrigatório através da área de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) (DEB, 2004).

Diferentes e variadas justificativas têm sido apresentadas ao longo do tempo para a inconsistência da EF no 1.º 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).

Neves (2001) afirma que a situação da EF no 1.º 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<sup>1</sup> que ocorrem junto à EF, onde tudo se aceita, resultando em um panorama carente de sistematização, de continuidade e de articulação entre si, facto que o autor caracterizou a EF no 1.º CEB encontrar-se, por vezes, como um “baldio pedagógico”.

O professor titular de turma (PTT) no 1.º CEB, como é referido o professor generalista em Portugal, tem um papel fundamental no desenvolvimento curricular do programa de EF, já que em função da monodocência, é o responsável pela coordenação e gestão global do currículo.

<sup>1</sup> Serviços do Ministério da Educação, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias, Clubes e Associações Desportivas, Associações de Pais e Encarregados de Educação, segundo Neves (2001).

Entretanto, Pacheco (2000), ao referir-se do sentido restrito da monodocência, acredita que esta contribuiu para a redução do currículo real do 1.º ciclo, porque “sobrevalorizou sempre áreas nobres e em detrimento das ditas áreas de expressão que é um conjunto desarticulado e insignificante” (p. 54). Ao investigar as representações e práticas de professores acerca da EF no 1.º CEB, Rocha (1998) afirma que: “Como primeira conclusão, pode afirmar-se que realizar ou não atividades físicas no 1.º CEB decorre das opções educativas do professor, independentemente das condições materiais existentes nas Escolas” (p. 294).

Acerca da fundamentação dos professores nas decisões para a construção curricular da EF no 1.º CEB, Neves (2007) 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 1.º CEB (Neves, 2007).

Apesar da situação marginalizada e do fraco desenvolvimento da EF no 1.º ciclo em Portugal ter sido reconhecida pelo Ministério da Educação, em 1996 com a implantação do Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar (PRODEFDE), a realidade atual ainda apresenta as mesmas dificuldades. Com a constatação que o PTT carecia de formação na área de EF, o PRODEFDE teve como intuito consolidar a intervenção em EF neste nível de ensino, respeitando o modelo de monodocência apoiada, com objetivo de garantir até o ano 2000 as condições para que todos os alunos do 1.º CEB pudessem ter duas sessões de EEFM por semana (no mínimo), orientadas pelo seu professor, na 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) 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 1.º CEB na área de EEFM, de acordo com o modelo de monodocência apoiada (p.6).

## QUALIDADE DA EF E O DOCENTE RESPONSÁVEL

Carreiro da Costa (2005) afirmou que a dificuldade de implementar a EF no 1.º CEB é um dos três problemas mais urgentes da área em Portugal, e corrobora com Hardman & Marshall (1999), ao ressaltar que a EF nos anos iniciais de escolaridade ainda é um sonho inacabado. Esta situação é evidenciada também em diversos países da Europa e do mundo, que assim como em Portugal, têm como o principal responsável pela docência da área o professor generalista, que deve

atuar de forma integrada juntamente com todas as outras áreas do currículo (Hardman, 2008a; Tsangaridou, 2012).

A discussão acerca da qualidade da intervenção em EF, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, perpassa pela problemática da qualificação do profissional que se responsabiliza pela área na escola (Hardman, 2008a, 2008b; Lynch, 2015; Sloan, 2010). Para além dos constrangimentos de tempo alocado ao currículo e problemas com equipamentos e materiais, a formação insuficiente em EF é reconhecida como o principal impeditivo de uma prática regular e de qualidade da EF no 1.º CEB, pois não dá a confiança necessária para a intervenção dos professores, acentuando de forma continuada uma marginalização no currículo escolar (Hardman, 2008a, 2008b; Sloan, 2010).

Hardman (2008a) afirma que a qualidade da EF na maioria dos países não foi ou é insuficientemente controlada, principalmente no ensino primário, por causa dos programas de formação, que se apresentam inadequados para a preparação em EF aos professores generalistas. 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, 2005; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Petrie, 2016).

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, observa-se, ao longo da última década e meia, uma intensificação do trabalho destes docentes, que exacerbou ainda mais essa situação.



## MODELOS ALTERNATIVOS PARA A DOCÊNCIA DA EF NO 1.º CEB

Desse modo, 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 generalistas, de acordo com os estudos analisados identificou-se que alguns países investiram em diferentes formas de organização para a responsabilidade da área, a fim de consolidar uma EF de mais qualidade nos anos iniciais de escolaridade.

Hardman (2001) verificou que 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).

**Tabela 1.** Pessoal Docente Especialista em Educação Física (valores aproximados) (Hardman, 2001).

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

Para apresentar os resultados obtidos na análise bibliográfica realizada neste estudo será utilizado um quadro (quadro 1) com as diferentes formas de organização da docência em EF no ensino primário:<sup>23</sup>



**Quadro 1.** Modelos de docência da EF no ensino primário (criado pelos autores).

| País          | Modelo de docência  | Referência   |
|---------------|---|--|
| <b>EUA</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– 64,7% dos estados e 76,8% dos distritos haviam adotado uma política afirmando que os profissionais recém-contratados para ensinar EF no ensino primário teriam que ser licenciados ou pós-graduados em EF.</li> <li>– Programas SPARK<sup>1</sup> e CATCH<sup>2</sup>: formação de professores generalistas com apoio de especialistas em EF.</li> </ul>   | (Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007)<br><br>(Mckenzie et al., 2001; Sallis et al., 1997) |
| <b>Canadá</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– 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 primárias 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 generalistas.</li> <li>– Cortes no orçamento para a educação no Canadá diminuíram a contratação de professores especialistas em EF para o ensino primário. Em 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. Em apenas três províncias do Canadá (Manitoba, Quebec e Prince Edward Island) a maioria das escolas primárias tinham professores especialistas em EF.</li> </ul> | (Faulkner et al., 2008)<br><br>(Decorby, Halas, Dixon, Wintrup, & Janzen, 2005)            |

<sup>2</sup> Sport, Play and Active, Recreation for Kids (Sallis et al., 1997)

<sup>3</sup> Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (Mckenzie et al., 2001)

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| <b>Genebra (Suíça)</b> | A organização da EF 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 generalista.   | (Cordoba & Lenzen, 2014)   |
| <b>Inglaterra</b>      | 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, verificou-se 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%) das 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 especialista em EF (25%).  | (Jones & Green, 2015)  |
| <b>Nova Zelândia</b>   | Assemelha-se muito com a situação da Inglaterra. Há uma grande adesão das escolas na implementação de treinadores especializados em áreas desportivas para assumir integralmente a EF no ensino primário.  | (Petrie, 2016)   |
| <b>Austrália</b>       | <p>– A EF no ensino primário é de responsabilidade do professor generalista. 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 “académicas”, com a introdução de avaliações nacionais de alfabetização e matemática. Para superar estes desafios tem ocorrido a contratação de especialistas em EF qualificados para desenvolverem programas adaptados a este nível de ensino.</p> <p>– Em um estudo com 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. Todas escolas do estudo afirmaram 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.</p> <p>– No Estado de Victoria, em um estudo com 138 diretores de escolas primárias, evidenciou-se que em 37,7% das escolas os professores responsáveis pela EF são professores especialistas, em 30,4% eram professores generalistas juntamente com um especialista, em 21% eram professores generalistas sozinhos, e em 5 escolas (3,6%) era de responsabilidade do professor generalista 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.</p> | <p>(Daly et al., 2016)</p> <p>(Morgan &amp; Hansen, 2008)</p> <p>(Lynch, 2015)</p>                                 |
| <b>Brasil</b>          | <p>Por ter um sistema educativo descentralizado há uma diversidade de situações em cada ente federativo (estados e municípios):</p> <p>– Rede pública estadual de Minas Gerais: modificou a atribuição da docência da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, repassando-a para os professores generalistas.</p> <p>– Rede pública estadual de São Paulo: a EF no ensino fundamental é oferecida por professores especialistas na área. Entretanto, essa situação só ocorreu em 2003, pois antes quem ministrava a EF nos anos iniciais do ensino fundamental, juntamente com todas as outras disciplinas, eram os professores generalistas, chamados de polivalentes.</p> <p>– Rede pública estadual do Rio Grande do Sul: a responsabilidade da docência da EF nos anos iniciais é do professor generalista, através do regime de unicodência (termo usado para identificar a docência integral do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental). Entretanto, em muitos municípios do estado do Rio Grande do Sul são contratados professores graduados em EF, como é o caso do município de Santa Rosa.</p>  | <p>(Almeida et al., 2014)</p> <p>(Darido, 2012) e (Fernandes, 2010)</p> <p>(Fraga, 2005)</p> <p>(Zottis, 2015)</p> |

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 inferior<sup>4</sup>.

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 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 2 a seguir 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):

**Quadro 2.** Modelos de docência da EF no ensino primário (criado pelos autores, adaptado de Eurydice, 2013).

| Países   | Professor Generalista | Professor Especialista | Professor generalista e especialista (técnico desportivo ou consultor) |
|--|-----------------------|------------------------|--|
| <b>Irlanda</b> <sup>5</sup>                          |                       | 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    |  |
| <b>Malta</b> <sup>1</sup>                            |                       |                        |  |
| <b>Grécia</b> <sup>2</sup>                           |                       |                        |  |
| <b>Roménia</b> <sup>2</sup>                          |                       |                        |  |
| <b>Bélgica (comunidade francesa)</b> <sup>2</sup>    |                       |                        |  |
| Bélgica (comunidade flamenga)                        |                       |                        |  |
| <b>Bélgica (comunidade germanófono)</b> <sup>3</sup> |                       |                        |  |

<sup>4</sup> Referente aos anos finais do ensino básico de Portugal (3.º ciclo).

|   |  |                     |
|---|--|---------------------|
| <b>Escócia</b> <sup>3</sup> <b>(Reino Unido)</b> <sup>4</sup> |  |                     |
| <b>República Checa</b> <sup>4,5</sup>                         |  |                     |
| <b>Dinamarca</b> <sup>4</sup>                                 |  |                     |
| <b>Islândia</b> <sup>4</sup>                                  |  |                     |
| <b>Noruega</b> <sup>4</sup>                                   |  |                     |
| <b>Eslováquia</b> <sup>4</sup>                                |  |                     |
| <b>Finlândia</b> <sup>4</sup>                                 |  |                     |
| <b>Suécia</b> <sup>4</sup>                                    |  |                     |
| <b>Estónia</b> <sup>4</sup>                                   |  |                     |
| <b>Hungria</b> <sup>4,5</sup>                                 |  |                     |
| <b>Bulgária</b> <sup>5</sup>                                  |  |                     |
| Espanha   |  |                     |
| Letónia   |  |                     |
| Lituânia  |  | Secundário inferior |
| Croácia   |  | Secundário inferior |
| Turquia   |  |                     |

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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%.

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

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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.

## DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a revisão bibliográfica realizada verificamos que, além do professor generalista, diferentes modelos de docência da EF no 1.º ciclo foram evidenciados para melhorar a sua qualidade: responsabilidade exclusiva de professores especialistas em EF; professor generalista com coadjuvação de professor especialista em EF e/ou técnicos desportivos; e empresas terceirizadas com responsabilização total do currículo e/ou como apoio ao professor generalista. Verificou-se também que o desenvolvimento da natação e da ginástica são as áreas da EF mais atribuídas a especialistas e/ou treinadores desportivos e a empresas terceirizadas.

Muitos estudos defendem que a EF deve ser responsabilidade de professores especialistas em todos os níveis de ensino, pois estes desenvolvem aulas mais longas, com maior tempo de desenvolvimento de habilidades, com mais oportunidades para elevar os níveis de AF, com conteúdos mais significativos através de uma instrução apropriada, que proporcionarão às crianças experiências positivas, que os levarão à manutenção da AFD ao longo de suas vidas (Faucette, Nugent, Sallis, & McKenzie, 2002; Le Masurier & Corbin, 2006; Mckenzie, Marshall, Sallis, & Conway, 2000; Sallis et al., 1997; Sallis & McKenzie, 1991; Tinning, 1992). Porém, em defesa de uma abordagem integral do ensino, dentro de uma perspectiva mais globalizante das aprendizagens em EF, justifica-se que o professor generalista, ou PTT, como é reconhecido em Portugal, é quem deve ser o docente responsável pela EF no 1.º CEB. Pois além de ensinar de uma forma integrada, característica e um dos aspetos mais importantes deste nível de ensino, 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).

Entretanto, Kirk (2012) afirma que a solução acerca da responsabilidade da EF no ensino primário não perpassa por condições de “tudo ou nada” e questiona que antes de centrar-se apenas no professor, a problemática deveria se concentrar mais na experiência da aprendizagem da criança. Neste sentido, Sloan (2010) afirma que os modos colaborativos de atuação em EF junto ao aluno de 1.º ciclo podem ser uma interessante saída tanto para maximizar as oportunidades para o professor generalista aprender, como também para a qualidade das aprendizagens interdisciplinares do aluno nesse nível de escolaridade. Para além disso, 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).

Portanto, apesar do facto de que responsabilizar especialistas ou profissionais externos pela EF no 1.º CEB pode aumentar a regularidade das aulas, assim como melhorar o desenvolvimento de habilidades e níveis de atividade física, esta prática pode reforçar ainda mais o distanciamento do professor generalista para com a área. Para além disso, Griggs (2008) ainda ressalta que em relação aos treinadores desportivos, embora se possa apresentar como uma saída financeira mais viável, 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.

Numa mesa redonda realizada com Neves, Rocha & Campos (2003), Rocha defende a constituição de equipas educativas para o desenvolvimento da EF no 1.º CEB, no entanto, salienta que estas devem surgir no interior da escola e não ser delegadas em 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 1.º CEB não pode se colocar como obstáculo do exercício da prática do docente deste nível de ensino. Sendo assim, no que tange à sustentabilidade da EF no 1.º ciclo, e ressaltando que esta é uma área integrante do currículo e não apenas uma atividade de complemento ou extracurricular, consideramos fundamental e necessário explorar outros modelos de docência, nomeadamente os colaborativos, para que não se restrinja a compreensão, a prática e a confiança dos docentes generalistas em ensinar EF (Petrie, 2016; Sloan, 2010).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### a) Artigo numa publicação periódica:

- 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/reveducao/article/view/2691>
- Bailey, R., Armour, K., 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/10.1080/0267152070180981>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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&dbdata=Jmxbhmc9cHQYnlmc210ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl&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>
- Fraga, A. B. (2005). Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. *Revista Digital Efedportes*, 10(90), 1. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>
- Griggs, G. (2008). Outsiders inside: The use of sports coaches in primary schools in the West Midlands. *Physical Education Matters*, 3(2), 33–36.
- 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. (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>
- 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>

- 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>
- 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>
- 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>
- 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](http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v13_n1_artigo6.pdf)
- 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.
- 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.
- 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>
- 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., Rocha, L., & Campos, C. (2003, February). Equipas ou Monodocência: Para que serve o Professor do 1.º Ciclo – o caso da Educação Física (mesa redonda). *Escola Informação*. Lisboa.
- 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>
- 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., Beigle, 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>
- 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>
- 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>
- Tsangaridou, N. (2012). Educating primary teachers to teach physical education. *European Physical Education Review*, 18(3), 275–286. <http://doi.org/10.1177/1356336X12450788>
- 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>

**b) Livro e/ou relatório:**

- 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 ed.). Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar no âmbito do PRODEFDE.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Eurydice. (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. (E. Izquierdo & R. G. Doménech, Eds.). València: Universitat de València.

WHO. (2016). *Ending Childhood Obesity*. Geneva.

c) *Artigo ou capítulo num livro:*

Carreiro da Costa, F. (2005). 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.

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.

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>

Pacheco, J. A. (2000). Monodocência – Coadjuvação. In G. Anibal (Ed.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação* (pp. 53–59). Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

d) Atas de congressos, simpósios ou seminários:

e) Teses de mestrado ou doutoramento:

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* (Masters Thesis). Universidade de Lisboa.

Miranda, A. P. M. (2002). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Programa PRODEFDE: Representações dos Professores* (Masters Thesis). Universidade de Coimbra.

Neves, R. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral Thesis). Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/1454>

Rocha, L. (1998). *Representações e práticas de educação física de professores do 1º ciclo do ensino básico* (Unpublished Doctor Thesis). Universidade Técnica de Lisboa.