

Educação Física na escola primária: como pensamos os professores

Leonardo Rocha. Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco Carreiro da Costa. Universidade Técnica de Lisboa

Introdução

A dificuldade em implementar e generalizar a Educação Física nos primeiros anos de escolaridade obrigatória é um problema que tem preocupado professores, formadores e investigadores que acreditam ser essencial criar, desde muito cedo, hábitos de vida activa.

O desejo de proporcionar a todas as crianças da escola primária uma actividade regular de Educação Física e de promover o gosto pela prática da actividade física tem dado origem a algumas experiências, levadas a cabo em diferentes regiões do mundo.

Existem estudos realizados no âmbito da Educação Física no ensino primário cujos resultados legitimam a imprescindibilidade desta área de formação se tornar obrigatória e efectiva.

A experiência de Vanves, em França, o estudo longitudinal realizado por Lavallée (1984) no Canadá, as experiências realizadas na Austrália por Tinning (1987), bem como o interessante estudo levado a cabo na Bélgica por Piéron et al. (1994) são exemplos que ilustram claramente o que estamos a referir.

Verifica-se, no entanto, que a Educação Física continua sem ter o tempo, a dedicação e a qualidade necessárias ao cumprimento das suas finalidades. Esta situação reflecte a visão sócio-cultural dominante nas nossas sociedades sobre a Educação Física, atribuindo-lhe um estatuto de área de formação periférica, relativamente ao conjunto de aprendizagens que a escola deve promover.

Mesmo em países, como Portugal, onde está resolvida a questão da inclusão da Educação Física no currículo da escola primária, como área de formação universal e obrigatória, continua a não existir uma prática regular e efectiva desta disciplina.

Pelas características do seu funcionamento, a escola do 1º ciclo remete para o professor da classe a responsabilidade de, dentro de determinados parâmetros, seleccionar os conteúdos e as actividades que prioritariamente utiliza. Deste modo, surge com importância acrescida o papel que o professor desempenha na

estruturação e organização do processo ensino-aprendizagem dos alunos que tem a seu cargo.

As decisões que o professor toma são influenciadas por factores que o obrigam a determinadas escolhas, que implicam crenças e pensamentos, que, em suma, orientam em grande parte toda a sua actividade docente.

Com efeito, estudos realizados no âmbito da linha da investigação do pensamento do professor (Clark & Paterson, 1986) permitiram destacar que estes estruturam a sua actividade pedagógica a partir das *representações* que formulam dos fenómenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem.

Assim, o modo como o professor encara a sua actividade e a forma como se relaciona com os alunos é influenciada por vários factores, dos quais se destacam a sua história de vida, a sua condição sócio-profissional, as suas condições de exercício profissional, a informação que detém sobre as matérias de ensino, os valores socialmente mais valorizados, as expectativas de sucesso que desenvolve para os seus alunos (Abraham 1984; Goodson, 1992 e 1993; Huberman, 1992; Nóvoa 1987).

Na perspectiva de Gilly (1980), no caso particular do “Professor” existem três tipos de condições que influenciam as suas *representações*: (1) condições normativas muito gerais e exteriores ao próprio professor: normas sociais, valores escolares, currículos e programas; (2) condições ligadas à sua própria história pessoal: aspirações, atitudes, características pessoais, etc; (3) condições que se relacionam com a sua experiência concreta de relacionamento com os seus alunos e que se prendem com as condições em que ele interage com estes (estabelecimento escolar, a classe, o grupo de alunos, etc.).

Fischer (1990) retomando as linhas de força dos trabalhos de Moscovici (1961; 1963; 1973; 1981; 1984) considera *representação* como um processo de elaboração perceptiva e mental da realidade que transforma os objectos sociais (pessoas, contextos, situações) em categorias simbólicas (valores, crenças, ideologias) e lhes confere um estatuto cognitivo que lhes permite captar os aspectos da vida ordinária, mediante uma influência das nossas próprias condutas no interior das interações sociais. Para este autor, *representação* deve ser considerada, em sentido lato, como um modo de organizar e construir socialmente o nosso conhecimento da realidade. Segundo ele, este conhecimento elabora-se a partir dos nossos próprios códigos de interpretação, culturalmente marcados, e nessa perspectiva constitui em si mesmo um fenómeno social.

A fim de compreender as dificuldades em mobilizar o professor do ensino primário para o ensino da Educação Física realizámos um estudo centrado nas

Representações e Práticas de Educação Física destes professores, procurando responder às questões seguintes: (1) identificar as *expectativas* de professores, alunos e pais relativamente a aspectos importantes da vida da escola, destacando o papel das actividades físicas, e relacioná-los com os factores que supostamente os influenciam; (2) recolher e analisar diferentes *discursos* de professores e alunos sobre as expectativas identificadas anteriormente e que revelem ter importância na compreensão do plano das *representações*; (3) observar o comportamento de professores e alunos na sua relação pedagógica.

Nesta comunicação apresentamos apenas uma pequena parte do projecto de investigação que se realiza com o patrocínio da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), centrada nas crenças e expectativas dos professores

Métodos e procedimentos

Participaram neste estudo 126 professores, sendo 117 (93%) do sexo feminino e 9 (7%) do sexo masculino com experiências profissionais compreendidas entre 3 e 34 anos de actividade.

Estes docentes leccionam em 25 escolas do 1º ciclo do Ensino Básico das regiões de Lisboa e Setúbal. As escolas, cuja dimensão varia entre 2 e 33 turmas, possuem condições instalacionais diversificadas no que se refere à Educação Física.

Os professores foram inquiridos através de um Questionário com 34 itens (24 perguntas fechadas e 10 perguntas abertas), organizado segundo três eixos de inquirição: (a) um primeiro, destinado a descrever as características da comunidade, da Escola e do Professor (sexo, tempo de serviço, situação profissional, etc.); (b) um segundo, visando obter informações sobre os hábitos de actividade física passada e presente do Professor; (c) um terceiro, inquirindo os professores sobre as finalidades que atribui à Educação Física e sobre o que considera ser um aluno com êxito nesta disciplina.

As perguntas fechadas foram sujeitas a um tratamento estatístico simples (análise de frequências) e as perguntas abertas foram analisadas segundo um processo de análise de conteúdo, por via indutiva e sujeito a uma análise interpretativa.

Resultados

Apresentaremos os resultados segundo quatro aspectos que consideramos essenciais para a compreensão dos factores em estudo: 1. Hábitos de Actividade Física; 2. Percepção das Finalidades da Educação Física no Ensino Primário; 3. Descrição de Aluno com êxito em Educação Física; 4. Conhecimento do Programa de Educação Física

1. Hábitos de Actividade Física

Pela observação do Quadro I pode verificar-se que 79 (63% da amostra) inquiridos não tiveram uma prática regular de actividades físicas durante a adolescência. Importa ainda salientar que nos 47 que referem ter tido uma actividade regular, apenas 10 (8%) a fizeram num clube e só 2 a tiveram simultaneamente na escola e no clube.

	Escola	Clube	Total	%
Praticou alguma actividade física com regularidade na juventude	39	10	47	37
Não praticou actividade física com regularidade na juventude			79	63
Total			126	100,0

Quadro I. Hábitos de actividade física enquanto jovem.

Ao observar o Quadro II verifica-se que 78% dos professores diz ter tido Educação Física na escola.

Contudo, uma observação mais precisa das respostas revelou que esta prática não foi sistemática durante o percurso escolar dos inquiridos. Apenas 10 (8%) professores tiveram continuamente Educação Física durante a escola primária e o ensino secundário. Este facto representa que 92% dos inquiridos não teve regularmente Educação Física durante os períodos mais importantes do seu desenvolvimento

	Escola Prim.	Escola Sec.	Total
Teve Educação Física durante a Escolaridade	11	92	98 (77,8%)
Não teve Educação Física durante a Escolaridade			28 (22,2%)
Total			126

Quadro II. Prática de Educação Física na Escola.

Ao observarmos o Quadro III, verificamos que um elevado número de inquiridos (83%) não pratica regularmente uma actividade física. Apenas 21 dos inquiridos revelam ter o hábito regular de praticar uma actividade física.

Como pode observar-se no Quadro III, verifica-se que 73 dos 79 inquiridos que não tiveram uma actividade física enquanto jovens, continuam a não ter uma prática de actividade física regular.

Comparando estes dois grupos de professores, o que teve uma actividade física enquanto jovem e o que não teve, pode observar-se que existe uma relação significativa ($p < 0.05$) entre o não ter praticado Educação Física e o continuar sem ter uma actividade física regular.

	Praticou activid. Físicas na juventude	Não praticou activid. Físicas na juventude	Total
Pratica actualmente actividade física	15	6	21 (17%)
Não pratica actualmente actividade física	32	73	105 (83%)
Total	47 (37%)	79 (63%)	126 (100%)

Quadro III. Hábitos passados e actuais de actividade física.

2. Percepção das Finalidades da Educação Física no Ensino Primário

A observação do Quadro IV revela que 11 inquiridos (9%) não responderam, não indicando finalidades para a Educação Física neste nível de ensino. Dos 115 que responderam, 54 atribuíram à Educação Física finalidades que têm a ver com a promoção de aquisições educativas gerais e que, como tal, são obtidas pelo contributo de todas as áreas curriculares. Isto revela que 65 (51%) inquiridos não atribuem à Educação Física nenhuma finalidade própria

Como se pode verificar pela observação do mesmo Quadro IV, apenas 61 inquiridos (48%) atribuíram à Educação Física finalidades próprias, maioritariamente relacionadas com a aquisição de factores tecnomotores segundo a classificação proposta por Crum (1994).

C	S/C	Descrição	Ref.	%
NR		Não Responderam	11	9
A		Promover aquisições educativas gerais como: cognição, atenção, comunicação, disciplina, autoconfiança, socialização, integração no grupo, etc...	54	42
B		Promover a aquisição de efeitos educativos específicos da Educação Física;	61	48
	BT	Tecnomotores. Desenvolvimento físico-motor de capacidades condicionais e coordenativas, da resistência e de habilidades.	53	42
	BS	Sóciomotores. O espírito de equipa, a aceitação da derrota, a cooperação com os companheiros, etc...	29	23
	BR	Prático-reflexivos. O gosto pela act. Física, a compreensão dos efeitos da prática desportiva no bem estar e na saúde.	12	1
C		Outras	0	0

Quadro IV. Finalidades que os professores atribuem à Educação Física no ensino primário.

3. Descrição de Aluno com êxito em Educação Física

À solicitação para descrever um aluno com êxito em Educação Física, não responderam 29 (23%) inquiridos, ou responderam deficientemente 36 (28%), que utilizaram argumentos vagos e não relacionados com competências de ensino (Ex: *é uma criança que consiga dominar o seu corpo e realizar alguns exercícios de forma aceitável*).

Nos 61 inquiridos que descreveram o que coosideram um aluno com êxito em Educação Física, 53 referiram competências relacionadas com aprendizagens específicas da Educação Física, sendo as mais referidas as relacionadas com aspectos sóciomotores (32 referências). (Ex: *É aquele que revela espírito de equipa, coopera com colegas e professor, aceita cumprir regras*)

C	S/C	Descrição	Ref.	%
NR		Não Responderam	29	23
A		Que adquiriu efeitos educativos gerais como; cognição, atenção, comunicação, disciplina, autoconfiança, socialização, integração no grupo, etc.	28	22
B		Que adquiriu efeitos educativos específicos da Educação Física	53	42
	BT	Tecnomotores. Desenvolvimento físico-motor, de capacidades condicionais e coordenativas, de habilidades, etc...	23	18
	BS	Sóciomotores. O espírito de equipa, a aceitação da derrota, a cooperação com os companheiros, etc...	32	25
	BR	Prático-reflexivos. O gosto pela actividade física, a compreensão dos efeitos da prática desportiva no bem estar e na saúde, etc...	15	11
C		Outras	36	28

Quadro V. Aluno com êxito em Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico.

4. Conhecimento do Programa de Educação Física

109 inquiridos afirmaram conhecer o Programa de Educação Física. Contudo, analisando as respostas verificámos que só 33 (26%) o descrevem correctamente, fazendo referência aos blocos em que está dividido ou à forma como as matérias de ensino estão organizadas.

Deste modo, 93 inquiridos (73.8%) ou não descreveram o programa ou, quando o fizeram, referiram-se a factores educativos gerais, não relacionados com a especificidade da Educação Física. (Ex: é um programa que visa um desenvolvimento integral e harmonioso da criança.)

Apenas 33 inquiridos (26%) revelam conhecer o programa.

Cat.	Descrição	T. Ref.	%
NR	Não Responde	49	39
DM	Descreve sem fazer referência às principais características do Programa, e baseando-se em factores gerais como: Actividades lúdicas; desenvolve capacidades corporais, a expressão, a criatividade, a concentração, a sensibilidade, a imaginação; favorece a adaptação ao contexto escolar; etc..	44	35
DB	Descreve fazendo referência aos blocos em que o programa está dividido ou à forma de organização das actividades	33	26

Quadro VI. Conhecimento do Programa de Educação Física.

Conclusões

Pela análise das respostas pode afirmar-se que a maior parte dos inquiridos não pratica regularmente uma actividade física, não teve uma prática regular de actividades físicas enquanto jovem, nem teve uma actividade sistemática de educação física no seu percurso escolar.

Comparando os dois grupos de professores, pode verificar-se que existe uma relação significativa entre o não ter praticado actividades físicas na infância e adolescência e o continuar sem ter um actividade física regular.

Para metade dos inquiridos a Educação Física visa fundamentalmente desenvolver efeitos educativos gerais, como cognição, atenção, capacidade de comunicação, disciplina, autoconfiança, ou promover a socialização, a cooperação e a integração dos alunos na escola. A outra metade, apesar de indicar algumas das finalidades específicas da disciplina, continua a realçar a sua função socializadora.

A forma como os inquiridos descrevem um aluno com êxito em Educação Física confirma esta tendência para valorizar o papel que esta área deve desempenhar na socialização e integração dos alunos na escola e na classe. Aluno com êxito é o que participa, é disciplinado, está integrado, colabora e coopera. A disciplina, participação e a cooperação são os aspectos mais referidos pelos professores quando descrevem um aluno com êxito em Educação Física.

Apenas 1/4 dos inquiridos descreve o Programa de Educação Física atendendo às suas especificidades. O desconhecimento do programa por grande parte dos inquiridos revela a reduzida atenção que lhe dedicam. Por outro lado, quando o descrevem, atribuem-lhe as mesmas características que às outras áreas do currículo.

Por último, pode dizer-se que um elevado número de professores do ensino primário considera a Educação Física como uma área sem finalidades específicas. Para a maioria destes professores a Educação Física serve para desenvolver globalmente a criança, para a disciplinar e para promover a sua socialização e integração.

Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une Personne*. Paris: ESF.
- CLARK, C. and PETERSON, P. (1986). *Teachers' Thought Process*, in Wittrock M. *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition. Macmillan Publishing Company. New York.
- CRUM, B. (1994). *A Crise de identidade da Educação Física: Ensinar ou não ser, eis a questão*. Boletim SPEF, n° 7/8. 1994. Lisboa
- FISCHER, Gustave-Nicolas. (1990). *Psicologia Social: Conceptos fundamentales*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.
- GILLY, M. (1980). *Maitre-élève, Roles institutionnels et representations*. PUF. Paris.
- GOODSON, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. Routledge. Londres.
- GOODSON, I. (1993). *Dar voz ao Professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, in NÓVOA, A.: "vidas de professores". Porto Editora, Coleção Ciências da Educação. Porto.
- LAVALLEE, H. 1984. *Croissance et développement de l'enfant*. In J.C. De Potter et H. Levarlet-Joye (eds.) *Développement moteur et éducation*. Press Universitaires de Bruxelles. Bruxelles.
- MOSCOVICI S. (1973). *Foreword to Health and illness*, C. Herzlich. Academic Press, London.
- MOSCOVICI, S. (1963). *Attitudes and opinions*. *Annual Review of Psychology*.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Foreword to P. Heelas and A. Lock, Indigeneous psychologies: the anthropology of the self*. Academic Press, London.
- MOSCOVICI, S. (1984). *The Phenomenon of social representations*. In *Social representations*. Ed R. Farr and S. Moscovici. Cambridge University Press.
- PIERON, M.; CLOES, M.; DELAFOSSE, C. & LEDENT, M. (1994). *A Experiência pedagógica "Renovação do ensino fundamental: Desenvolvimento corporal das crianças dos 2 1/2 aos 12 anos"*. Boletim da SPEF, n° 12, Inverno de 1994. Lisboa.
- TINNING, R. (1987). *Improving Teaching in Physical Education*. Deakin University. Victoria.