

HÉLDER MIGUEL BRITES DE OLIVEIRA CAMARINHA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO ENSINO PROFISSIONAL
NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES**

“Das Concepções às Práticas”



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Ano 2010

HÉLDER MIGUEL BRITES DE OLIVEIRA CAMARINHA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO ENSINO PROFISSIONAL
NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES**

“Das Concepções às Práticas”

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para a obtenção de grau de Mestre em Supervisão Pedagógica na área de especialização em Educação Física pelo licenciado Hélder Miguel Brites de Oliveira Camarinha, sob orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa.

Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação

Ano 2010

DEDICATÓRIA

Ao Tomás e à Sílvia
Aos meus pais, a minha família e a todos que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação constitui um desafio ao nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Este trabalho de investigação é, simultaneamente, resultado de um trabalho solitário e de um trabalho de equipa. Desta forma é a esta equipa, cuja colaboração foi fundamental, que quero expressar o meu reconhecimento e gratidão.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Condessa pela disponibilidade, dedicação, competência e amizade com que nas várias fases, desenvolveu a orientação deste nosso trabalho.

Ao Dr. Eduardo de Medeiros e ao Pe. Agostinho Lima pelo seu apoio e estímulo para a realização deste trabalho, bem como dos conselhos sensatos para a sua realização.

Aos Directores Pedagógicos das Escolas de Ensino Profissional do Arquipélago dos Açores pela disponibilidade, colaboração e pelo facto de terem sido os impulsionadores à participação dos seus formadores no preenchimento dos questionários bem como pela documentação disponibilizada.

Aos formadores de todas as Escolas de Ensino Profissional do Açores que colaboraram no preenchimento dos questionários.

A todos os meus colegas da Escola Profissional de Nordeste que colaboraram e motivaram para a realização e conclusão deste trabalho.

Aos meus pais e à minha família pelo apoio e incentivo constantes.

A minha esposa pelo seu incentivo, imprescindível para a finalização da minha investigação bem como pela compreensão pela minha ausência, em muitos momentos.

Ao meu filho, de 22 meses que ficou muitas vezes apenas e só com a companhia da mãe.

A todos que de forma directa ou indirecta, contribuíram para que este estudo fosse uma realidade.

A todos expresso o meu sincero OBRIGADO!

ABREVIATURAS

Pela sua utilização frequente, são mencionadas algumas siglas que abreviam certas expressões:

EF – Educação Física

DE – Desporto Escolar

AC – Actividade(s) Física(s)

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

EER – Escola(s) do Ensino Regular

EEP – Escola(s) do Ensino Profissional

RAA -, Região Autónoma dos Açores

JDC – Jogos Desportivos Colectivos

GIN – Ginástica

RESUMO

Numa sociedade em constante mutação a escola não pode deixar de acompanhar essas evoluções e transformações. Em Portugal, principalmente após o 25 de Abril de 1974, a escola massificou-se e várias alterações foram-se fazendo sentir no Sistema Educativo até à actualidade.

No contexto do nosso estudo, subordinado ao tema A Educação Física (EF) nas Escolas do Ensino Profissional (EEP) da Região Autónoma dos Açores (RAA), pretendemos partir da análise das concepções que estão subjacentes à legislação em vigor, nomeadamente à tipologia dos cursos profissionais e aos programas oficiais da EF, e confrontar com a percepção dos formadores/ professores responsáveis pelo funcionamento desta área disciplinar no ano lectivo de 2009/2010. Este trabalho incidiu em todas as EEP da RAA, de um universo de 17 escolas, e os intervenientes inquiridos constituíram um grupo representativo dos seus professores de EF.

Consequentemente, este estudo procurou conhecer o perfil do professor de EF das Escolas de Ensino Profissional (EEP); saber a importância que estes professores atribuem à EF; conhecer as dinâmicas existentes entre estes profissionais, quanto às práticas colaborativas e de auto-formação, identificar as maiores dificuldades na leccionação do programa e as necessidades de formação.

Os principais resultados obtidos neste estudo permitiram-nos concluir que a inclusão da disciplina de EF nos programas dos cursos das EEP é ainda recente; existem ainda muitas limitações físicas, logísticas e materiais para a leccionação da EF nas EEP, o que condiciona a qualidade do seu funcionamento. Não existe uma distribuição coerente e uniforme das horas atribuídas a cada curso e/ou escola, sendo essa distribuição da competência dos órgãos das EEP. A maioria dos profissionais de EF detêm uma formação académica adequada, não mantêm vínculo com as EEP e têm uma percepção realista das limitações das suas práticas (nº de horas, condições materiais e tipo de conteúdos privilegiados). A carência de uma formação continuada adequada às necessidades do contexto do ensino da EF nas EEP; a não adopção de uma atitude reflexiva e de práticas partilhadas entre pares por parte destes profissionais, fazem prever uma distância ainda muito acentuada entre as concepções e as práticas no ensino da EF nas EEP.

ABSTRACT

In a constantly mutating society, school has been required to follow these evolutions and transformations. In Portugal, especially after 25th April 1974, school has become accessible to everyone and several changes have been felt in the educational system up till now.

In our study, under the theme Physical Education (PE) in Vocational Schools of the Autonomous Region of the Azores (ARA), we aim from the analyses of the conceptions underlying the current legislation, namely the types of vocational courses and the official curricula of PE, to confront with the perception of the trainers/teachers responsible for this subject in the schoolyear of 2009/ 2010. This work covered all vocational schools of the ARA, in a universe of seventeen schools, and the intervening respondents made up a representative group of their PE teachers.

Consequently, this study intended to understand the profile of vocational school PE teachers, the importance these teachers give to PE, the existing dynamics between these professionals in what concerns collaborative work and self-training, and the identification of the major difficulties in teaching the curriculum as well as the training needs.

The main results from this study allowed us to conclude that the inclusion of PE in the vocational courses' curricula is still recent; there are many physical, logistic and material limitations to the teaching of PE in vocational schools, which influences the quality of its delivery. There isn't a coherent and even distribution of the number of hours in each course and/ or school, being this distribution a task for the vocational school body. Most PE professionals have an adequate academic training, have no employment bond with the vocational school and have a realistic perception of the limitations of their work (the number of hours, material conditions and the kind of privileged teaching topics). The lack of an ongoing training that fits the needs of the teaching of PE in vocational schools and the lack of a reflexive attitude and shared practice among peers make us foresee an even far greater distance between the conceptions and the practice of the teaching of PE in vocational schools.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS	II
ABREVIATURAS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	1

CAPÍTULO I – ANÁLISE DA LITERATURA

Parte I

A Concepção da Educação Física na Actual Lei de Bases do Sistema Educativo ...	6
Lei nº 46/86 de catorze de Outubro	6
Lei nº 115/97 de dezanove de Setembro	8
Decreto-Lei nº 286/89 de vinte e nove de Agosto	9
Decreto-Lei nº 6/2001 de dezoito de Janeiro	13
Lei nº 49/2005 de trinta de Agosto	15

Parte II

O Currículo	17
-------------------	----

Parte III

Breve Resenha Histórica da Educação Física	22
--	----

Parte IV

A Educação Física na Actualidade.....	26
---------------------------------------	----

Parte V

A Importância da Educação Física.....	30
---------------------------------------	----

Parte VI

Programas e o Planeamento da Educação Física	33
6.1 Análise dos Programas Nacionais de Educação Física.....	36
6.2 Os Programas de Educação Física para as Escolas do Ensino Profissional	39

Parte VII

Finalidades e Objectivos da Educação Física.....	43
--	----

Parte VIII

Desenvolvimento Profissional e Organizacional	47
8.1 Experiência Profissional Docente	47
8.2 Fases de Evolução da Carreira do Professor	50
8.3 Professores Experientes e Menos Experientes	53
8.4 Supervisão e Desenvolvimento Profissional e Organizacional	54

Parte IX

A Organização do Sistema Educativo na Região Autónoma dos Açores	58
9.1 Legislação vigente no Ensino Profissional.....	61

CAPÍTULO II – OBJECTO DE ESTUDO

1. Introdução	62
2. Enunciado do Problema	62
3. Objectivos do Estudo	63

CAPÍTULO III – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

1. Introdução	66
2. Escolas do Ensino Profissional na Região Autónoma dos Açores	66
2.1 Professores de Educação Física da Escolas Profissionais na Região Autónoma dos Açores	69
3. Opções Metodológicas	69
4. Fases da Investigação e Instrumentos de Recolha de Dados	70
4.1 A Análise Documental	71
4.2 Inquérito por Questionário.....	72
4.3 Procedimentos de Análise e Tratamento dos Dados	76

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	78
1.1 Análise dos Resultados tendo em conta os Objectivos definidos	78
2. Discussão dos Resultados	137

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES GERAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões Gerais	146
2. Limitações	149
3. Recomendações	149

CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas	151
----------------------------------	-----

ANEXOS

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Composição Curricular da Educação Física	15
QUADRO 2 – Áreas de Extensão da Educação Física / Módulos a Estruturar.....	40
QUADRO 3 – Composição Curricular / Cursos Profissionais.....	41
QUADRO 4 – Escolas do Ensino Profissional – Rede Privada – Região Autónoma dos Açores	67
QUADRO 5 – N.º de Cursos e Formandos das Escolas do Ensino Profissional na Região Autónoma dos Açores no Ano Lectivo 2009/2010	68
TABELA 1 - Frequência do número de módulos por Ano de Escolaridade	88
TABELA 2 - Medidas descritivas do número de módulos por Ano de Escolaridade.	89
TABELA 3 - Formações recebidas nos anos lectivos de 2004/2005 à 2009-2010	129

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ANÁLISE DOS RESULTADOS

GRÁFICO 1 – Sexo dos Inquiridos	78
GRÁFICO 2 – Idade	79
GRÁFICO 3 – Tipo de Licenciatura	79
GRÁFICO 4 – Situação Profissional	80
GRÁFICO 5 – Tempo de Serviço.....	81
GRÁFICO 6 – Formação Desportiva ou Artística	81
GRÁFICO 7 – Área de Formação Desportiva / Artística	82
GRÁFICO 8 – Formação Específica Profissional	83
GRÁFICO 9 – Acumulação	84
GRÁFICO 10 – Nível de Leccionação.....	85
GRÁFICO 11 – Distribuição da carga Horária no Nível III	86
GRÁFICO 12 – Distribuição da carga Horária no Nível II	86
GRÁFICO 13 – Responsável pela Distribuição da Carga Horária	87
GRÁFICO 14 – Prossecução das Orientações Metodológicas Modulares	88
GRÁFICO 15 – Número de Módulos por Ano de Escolaridade	89
GRÁFICO 16 – Leccionação de todas as Área do Programa	90
GRÁFICO 17 – Grau de aplicação e cumprimento do Programa de EF	91
GRÁFICO 18 – Factores que influenciam o incumprimento dos Programas de EF..	92
GRÁFICO 19 – Número de profissionais a leccionar EF nas EEP.....	93
GRÁFICO 20 – Existência de Departamento de EF	93

GRÁFICO 21 – Planificação das acções e módulos da disciplina de EF na Instituição	94
GRÁFICO 22 – Selecção de Actividades a abordar nas aulas	95
GRÁFICO 23 – Grau de concordância com a Distribuição da Carga Horária	98
GRÁFICO 24 – Grau de importância atribuída à disciplina de EF nos Cursos de Nível III	99
GRÁFICO 25 – Grau de concordância com o Programa de EF nas EEP	99
GRÁFICO 26 – Opinião sobre o número de horas consignado à EF	100
GRÁFICO 27 – Grau de importância atribuída a EF na formação dos formandos..	101
GRÁFICO 28 – Grau de concordância com “melhorar a condição física dos formandos”	102
GRÁFICO 29 – Grau de concordância com “ensinar técnicas de desportos colectivos”	102
GRÁFICO 30 – Grau de concordância com “ensinar os formandos a praticar desportos colectivos”	103
GRÁFICO 31 – Grau de concordância com “ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais”	104
GRÁFICO 32 – Grau de concordância com “ensinar aos formandos a praticar desportos individuais”	104
GRÁFICO 33 – Grau de concordância com “ensinar aos formandos técnicas de dança”	105
GRÁFICO 34 – Grau de concordância com “ensinar aos formandos jogos recreativos”	106
GRÁFICO 35 – Grau de concordância com “outras hipóteses / áreas”	106

GRÁFICO 36 – Distribuição das respostas dos inquiridos considerando as alternativas da questão 13.	107
GRÁFICO 37 – Grau de concordância com a contribuição de “melhorar a condição física dos formandos”	108
GRÁFICO 38 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar técnicas de desportos colectivos”	109
GRÁFICO 39 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos a praticar desportos colectivos”	110
GRÁFICO 40 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais”	111
GRÁFICO 41 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos a praticar desportos individuais”	112
GRÁFICO 42 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos técnicas de dança”	113
GRÁFICO 43 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos jogos recreativos”	114
GRÁFICO 44 – Grau de concordância com a contribuição de “outras hipóteses / áreas”	115
GRÁFICO 45 – Distribuição das respostas dos inquiridos considerando as alternativas da questão 14	116
GRÁFICO 46 – Prioridades atribuídas à finalidade “melhorar a aptidão física”	118
GRÁFICO 47 – Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas”	119

GRÁFICO 48 – Assegurar a aprendizagem de matérias representativas de diferentes actividades físicas	120
GRÁFICO 49 – Promover o gosto pela prática regular de actividades físicas	120
GRÁFICO 50 – Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação em estruturas sociais onde se desenvolvem actividades físicas	121
GRÁFICO 51 – Prática colaborativa entre docentes das EER e EEP.....	123
GRÁFICO 52 – Práticas colaborativas entre profissionais que leccionam a EF nas EER e EEP.....	124
GRÁFICO 53 – Âmbito da colaboração entre docentes de EF nas EER e nas EEP	125
GRÁFICO 54 – Práticas colaborativas entre EEP.....	126
GRÁFICO 55 – Conhecimento sobre a Legislação Actual sobre a Formação Contínua	127
GRÁFICO 56 – Oferta de Formação na área da EF aos Formadores das EEP	127
GRÁFICO 57 – Possibilidade de Formação Contínua na área da EF como Formador das EEP	128
GRÁFICO 58 – Número de formações realizadas nos últimos 3 anos	129
GRÁFICO 59 – Objectivo principal de frequentar Formação Contínua	131
GRÁFICO 60 – Objectivo alcançado com a Formação realizada	132

INTRODUÇÃO

A mudança nas actividades sociais do homem carece, quase sempre, da sua participação e vontade. Em Educação será sempre difícil desenvolver alterações significativas, por mais pequenas que sejam, sem a mediação dos professores e do seu empenho profissional.

Schwartz (1979 p. 19) refere “ *nada se fará sem os professores, que são a «pedra angular» de toda e qualquer mudança*”

Julgamos que durante um processo de Reforma Educativa, aqueles que a vão operacionalizar no quotidiano das nossas escolas podem dar contributos significativos para o seu sucesso, constituindo-se desta forma com “*figuras centrais na implementação curricular*” (Ben-Peretz, 1988). Será essencial auscultar a opinião dos professores, desenvolvendo estudos em que se trabalhe com os professores sem oposição a trabalhar para os professores (Kirk, 1989, Lawson, 1990).

Partindo do pressuposto de que existe, por um lado, um corpo de propostas, directrizes, orientações e normas com carácter oficial, consubstanciando com aquilo que consideramos como Programas, por outro lado, as opiniões e práticas descritas pelos professores de EF, num contexto próprio de intervenção profissional, será fundamental conhecer as suas representações sobre os programas de EF aplicados num contexto e num modelo de ensino muito específico como são as EEP.

O objecto de estudo deste trabalho é, pois, descrever e analisar o perfil profissional dos profissionais que leccionam a EF nas EEP, compreender a implementação e gestão dos programas de EF bem como conhecer as práticas colaborativas e o processo de auto-formação destes profissionais e neste tipo de Ensino. Desta forma pretendemos conhecer aquilo que os profissionais que leccionam neste tipo de ensino, pensam, crêem e descrevem como experimentado no processo de conhecimento e aplicação dos programas de EF.

Como refere Bom (1992, p. 25) “*a equipa de autores desta proposta curricular começou precisamente por estabelecer o interesse dos Programas para os*

utilizadores – os professores, mas também os responsáveis (políticos e estruturas executivas) pela orientação e recursos da EF escolar”

A importância de, num contexto de reforma curricular, dar voz às representações dos professores sobre o que muda, é reforçado por Januário (1988, p.90) ao referir que o planeamento do currículo não é suficiente, pois só se torna vivo quando é implementado nas escolas, pelo que acrescenta *“necessita-se de saber como os professores implementam o programa actual, o que pensam de um novo, que resistências, problemas e novas competências ele exige, e como ultrapassar satisfatoriamente esses aspectos, para que a inovação se torne numa melhoria efectiva do ensino e não somente uma melhoria formal, quantas vezes o retrocesso nos efeitos e competências”* :

Numa óptica descritiva, pretendemos conhecer as opiniões dos profissionais que leccionam a EF nas EEP sobre os programas, as finalidades, os conteúdos, as metodologias e as principais dificuldades na leccionam da EF nestas escolas.

A estrutura Curricular do Ensino em Portugal é representada pela existência de duas disciplinas que são transversais / longitudinais aos vários ciclos e níveis de ensino. As disciplinas de EF e Língua Portuguesa articulam-se desde o pré-escolar até ao 12º ano, logo ao longo de todo o percurso escolar. Desta forma a EF torna-se numa disciplina com um contributo essencial para a formação do aluno. Consideramos que desta forma o enquadramento legal demonstra a importância e reconhecimento desta disciplina, que articula as suas finalidades educativas entre os diversos ciclos, finalidades essas que merecem de, uma forma geral, a concordância dos professores (Neves, 1995).

A Educação e a EF escolar sofrem alterações e transformações constantes, (alterações LBSE, estruturas curriculares, programas, ...), sendo que é essencial estarmos atentos, para que desta forma consigamos realizar as adaptações necessárias, pois só desta forma é que conseguiremos cumprir da melhor forma a nossa função.

Kirk (1997) alerta que em alguns países a EF nas escolas está em declínio pelo facto de nos últimos anos os conteúdos dos seus programas desmotivarem e desinteressarem os alunos. Os alunos assimilam do meio envolvente expectativas e perspectivas diferentes daquelas que lhes são oferecidas pela escola e pelos professores. O que nos insinua que, muitas das vezes, as mudanças sociais e culturais da actualidade tornam a EF tradicional a necessitar de reflectir os seus

propósitos e as suas práticas. Na mesma linha de pensamento, Garcia (1999) refere que a EF está em crise salientando que enquanto a sociedade já diversificou as práticas desportivas, a disciplina de EF, com uma função educativa das práticas desportivas tende a manter o mesmo estereótipo.

Actualmente a EF ainda é aceite como uma das disciplinas que os alunos atribuem maior preferência, embora Santos (2003, p. 11) refira a existência de alunos, no ensino secundário, que apresentam estar “(...) *desmotivados para as diversas componentes lectivas, não sendo transmitido nada de novo. O que é preocupante, é o facto de uma das disciplinas considerada na generalidade, como a preferida dos alunos de EF, tenha vindo a perder esse estatuto, em detrimento de outras ocupações pouco mais que «banais»*”

Do ponto de vista organizativo, o presente estudo procura obedecer a uma estrutura própria de lógica interna que passamos a descrever.

Assim o **CAPITULO I - ANÁLISE DA LITERATURA** – procura situar ao nível dos conceitos orientadores a origem e finalidades do presente estudo e suas características Abordamos conceitos que de uma forma directa ou indirecta, se cruzam com o nosso estudo, como sejam: CURRÍCULO; PROGRAMAS DE EF; FINALIDADES DE EF; PLANEAMENTO DA EF; EVOLUÇÃO DA EF AO LONGO DOS TEMPOS; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EF.

Este Capitulo encontra-se dividido em nove partes sendo elas:

Parte I – A Concepção da EF na Actual Lei de Bases do Sistema Educativo

Parte II – O Currículo

Parte III – Breve resenha Histórica da EF

Parte IV – A EF na Actualidade

Parte V – A importância da EF

Parte VI – Programas e o Planeamento da EF

Parte VII – Finalidades e Objectivos da EF

Parte VIII – Desenvolvimento Profissional e Organizacional

Parte IX – A Organização do Sistema Educativo na RAA

CAPÍTULO II - OBJECTO DE ESTUDO - visa clarificar e definir a formulação o problema em estudo e seus objectivos investigativos. Enunciamos as características do nosso problema em estudo. Explicitam-se de forma clara os objectivos do estudo e as respostas que se procuram.

CAPÍTULO III - MÉTODOS E PROCEDIMENTOS - Explícita as questões relativas aos instrumentos utilizados e a suas implicações no estudo. Fazem-se referências à caracterização do grupo inquirido – professores (formadores) de EF que leccionam nas EEP na RAA, durante o ano lectivo 2009 / 2010, aos processos de selecção dos instrumentos e à construção do questionário. Descrevemos ainda os procedimentos utilizados nos processos de recolha de informação, questionários e análise documental. Referimos também as questões ligadas com os processos na análise de dados, que se revestiram de alguma complementaridade.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - apresenta os resultados obtidos nas diversas fontes de informação, numa abordagem de estudo quantitativa, recorrendo a técnicas estatísticas descritivas, comparativas e correlacionais e qualitativa, através de análise de conteúdo e análise documental. Existe uma articulação na apresentação e confronto dos resultados obtidos com os de outros estudos ou temáticas homólogas. De uma forma articulada, realizamos sínteses parciais, relativamente à análise dos vários objectivos enunciados.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES GERAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES – sistematiza as grandes linhas e conclusões do estudo, enumera algumas das limitações e apresenta indicações para futuras investigações.

CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - expõe as referências bibliográficas utilizadas na elaboração do presente trabalho de investigação

Por fim, em anexos colocamos entre outros documentos, o questionário aplicado aos profissionais de EF das EEP na RAA, bem como a solicitação de dados relativos à Caracterização das EEP.

CAPÍTULO I - ANÁLISE DA LITERATURA

**PARTE I - A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ACTUAL LEI DE
BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**

A presente Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi decretada em 1986 pela Assembleia da República, sob a forma de **Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro**. A LBSE foi alterada três vezes, a primeira pela **Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro**, a segunda pela **Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto** e a terceira pela **Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto**.

Principais referências da LBSE:

(Lei nº46/86 de 14 de Outubro)

CAPÍTULO I

Artigo 3.º (Princípios organizativos)

O sistema educativo organiza-se de forma a:

“ Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;”

CAPÍTULO II

Artigo 4.º (Organização do sistema educativo)

“A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres”

CAPÍTULO VII

Artigo 48.º (Ocupação dos tempos e desporto escolar)

“ Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.”

“A última Reforma Educativa do século XX em Portugal foi formalmente iniciada em 1986. Neste mesmo ano o Conselho de Ministros nomeou uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o Parlamento aprovou a LBSE (Lei nº46/86 de catorze de Outubro) Embora nunca dada como formalmente concluída. A reforma Educativa conheceu uma primeira fase de aprovação das suas bases legislativas e de apresentação ao Governo de propostas reformuladas (1986/88), uma segunda fase de acção governativa e de produção normativa e regulamentadora bastante activa até 1992, e uma última fase de progressivo esbatimento do ciclo reformista, o qual deveria ser definitivamente encerrado com a mudança do Governo, após vitória eleitoral do Partido Socialista em finais de 1995. (...)” (Lima, 2000).

A LBSE determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, que cumpre assegurar a formação geral comum a todos os Portugueses. Descreve o conjunto de objectivos gerais que deverão ser prosseguidos na Escolaridade Básica, tais como:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma opção clara das vias escolares ou profissionais seguintes;
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

(Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro)
Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Artigo 31.º (...)

1 – *“Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”.*

2 – *“O Governo define por decreto-lei os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente”.*

3 – *“A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário”*

4 – *“O governo define por decreto-lei os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma a que seja garantido o nível científico da formação adquirida”.*

5 – *“A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário”.*

6 – *“A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada”.*

7 – *“A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada”.*

De acordo com as alterações a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, verifica-se que foram definidos os critérios de formação de professores, bem como as condições que as escolas superiores e Universitárias teriam e criar para poder formar qualificar os docentes nos diferentes níveis de Ensino.

Assim, nos anos de 1987 e 1988 são concedidas autorizações para vários Institutos Politécnicos através das Escolas Superiores de Educação (Instituto Politécnico do Porto, de Viana do Castelo, Coimbra, Viseu entre outros) a conferir o diploma de Curso de Professores de Ensino Básico, variante EF. Também em 1988, é concedida a autorização à Universidade de Trás-dos-Montes e Alto Douro a conceder o grau de licenciatura em EF e Desporto.

Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto

CAPÍTULO II

Organização curricular

Artigo 4.º Planos curriculares

1 – *“São aprovados os planos curriculares do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, que constam, respectivamente, dos mapas n.ºs 1, 2 e 3 anexos ao presente diploma”.*

2 – *“É aprovado o plano curricular do ensino secundário, que consta dos mapas n.ºs 4, 5, 6 e 7 anexos ao presente diploma”.*

No ano de 1989, através do Decreto-lei 286/89 de 29 de Agosto que foram estabelecidos os princípios gerais que regularam a reestruturação Curricular dos Ensino Básico e Secundário e foram aprovados os respectivos planos Curriculares.

Na disciplina de EF ficaram estabelecidas três horas semanais nos planos curriculares de 2º e 3º Ciclos e Secundário.

Em 1991, através do Decreto-lei nº 95/91 de 26 de Fevereiro foi aprovado o regime jurídico da EF e do Desporto Escolar (DE).

CAPÍTULO I

Artigo 1.º - Objecto

“É aprovado o quadro geral da Educação Física e do desporto escolar como unidades coerentes de ensino”.

SECÇÃO I

Educação Física

Artigo 2.º - Obrigatoriedade

“A Educação Física é uma disciplina curricular obrigatória nos ensinos básico e Secundário”.

Artigo 3.º - Objectivos

(...).

Artigo 4.º - Programas

1 – *“A Educação Física desenvolve-se através de programas próprios com três horas lectivas semanais, observando-se o disposto no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto”.*

2 – *“À semelhança das restantes disciplinas, é definido um processo de avaliação dos alunos, em termos adequados às especificidades da disciplina de Educação Física”.*

3 – *“Para os efeitos do disposto nos números anteriores, os programas de Educação Física deverão ser desenvolvidos numa sequência vertical, tendo em*

2010

atenção os interesses e características próprios dos vários níveis etários e estabelecer relações horizontais interdisciplinares com vista à prossecução dos objectivos globais de cada ciclo de escolaridade”.

4 – *“Em consequência do estabelecido no número anterior, serão elaborados programas específicos no âmbito dos sistemas dos ensinos básico e secundário, conforme definido na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro”.*

SECÇÃO II

Desporto Escolar

Artigo 5.º - Definição

1 – *“Entende-se por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade, de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”.*

2 – *“De acordo com os objectivos referidos no número anterior, o desporto escolar desenvolve as suas actividades nas escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e nas escolas do ensino secundário”.*

3 – *“Nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico são desenvolvidas actividades lúdicas de iniciação desportiva integradas no âmbito dos programas de Educação Física da respectiva área curricular ou articuladas com estes”.*

O desenvolvimento do Sistema Educativo Nacional passa por uma enorme estruturação e organização da EF e DE. O acesso à educação, ao bem-estar físico e à saúde, através de uma prática desportiva orientada é um direito de todos os portugueses, sobretudo nos jovens com idade escolar. Conjuntamente, o DE deve promover e criar hábitos de vida saudável, a condição física geral, a sua educação moral, social e intelectual.

De acordo com o Decreto-lei e os artigos acima mencionados, verificamos que a EF e o DE são consideradas unidades coerentes do ensino (Artigo 1º); a EF é uma disciplina de carácter obrigatório nos Ensino Básico e Secundário (Artigo 2º); a EF

desenvolve-se através de programas próprios e dispões de três horas semanais (Artigo 4º); são definidos como objectivos da EF (Artigo 3º):

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

b) *“Promover a prática de actividades corporais, lúdicas e desportivas, bem como o seu entendimento enquanto factores de cultura e de concretização de valores sociais, estéticos e éticos”;*

c) *“Incentivar o gosto pelo exercício físico e pelas práticas desportivas, como meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário”;*

d) *“Apoiar, estimular e desenvolver o desportivismo, o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade, bem como a capacidade de interpretação e de compreensão das potencialidades do desporto como expressão cultural e factor de desenvolvimento humano”;*

e) *“Contribuir para a integração e reabilitação dos alunos portadores de deficiências, através de actividades que atendam às suas características específicas”.*

Na sequência destas transformações legislativas e com o passar dos anos são inúmeras as escolas que possibilitam a formação de professores para os diferentes níveis de ensino.

Proença (2001, Dossier) refere *“ o número de licenciados em EF cresceu de uma forma desmedida e injustificada nestes últimos anos (...)”.*

Em 2001, o Ministério da Educação (ME) elucida a necessidade de proceder a uma reorganização do Currículo do Ensino Básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos de ensino. A respectiva reorganização visa uma maior qualidade das aprendizagens dos alunos. Desta forma foi colocado, em algumas escolas, um projecto denominado “Gestão Flexível do Currículo” do Ensino Básico que, reduzia o tempo / programa da disciplina de EF. Com o Decreto-lei nº6/2001 toda situação é reposta.

(Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro)

Novos currículos do ensino básico

Artigo 2º - Currículo

1 – *“Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei”.*

2 – *“As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos”.*

3 – *“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.*

4 – *“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.*

Artigo 3º Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

a) *“Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário”;*

2010

- b) *“Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem”;*
- c) *“Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”;*
- d) *“Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”;*
- e) *“Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática”;*
- f) *“Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos”;*
- g) *“Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo”;*
- h) *“Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”;*
- i) *“Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória”.*

Mantém-se a situação anterior para o 2º e 3º Ciclos e para o Secundário recomenda-se três horas de EF semanais. No 2º e 3º Ciclos um tempo de quarenta e cinco minutos e um de noventa minutos; no Secundário três blocos de cinquenta minutos.

São igualmente explanados as opções de organização curricular da EF e da diferenciação das matérias em três níveis (introdutório, elementar e avançado), bem como as indicações das matérias nucleares o 1º ao 12º ano (ver quadro anexo).

QUADRO 1 – Composição Curricular EF

1º CICLO - BÁSICO		MATÉRIAS	2º CICLO - BÁSICO	3º CICLO BÁSICO	CURSOS PROFISSIONAIS CICLO DE FORMAÇÃO SECUNDÁRIO
JOGOS (INTRODUÇÃO)	JOGOS (ELEMENTAR)	JOGOS	AVANÇADO	JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS
		FUTEBOL	ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	
		VOLEIBOL	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	(andebol, v oleibol, basquetebol, futebol)*
		BASQUETEBOL	INTRODUÇÃO	PARTE AVANÇADO	
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	GINÁSTICA (INTRODUÇÃO)	ANDEBOL	PARTE INTRODUÇÃO	ELEMENTAR	GINÁSTICA
		GIN SOLO	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	(solo, acrobática, aparelhos)*
		GIN APAR.	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR + PARTE AVANÇADO	OUTRAS ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS
		GIN ACROB.	PARTE ELEMENTAR	
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	PATINAGEM INTRODUÇÃO	GIN RÍTMICA	INTRODUÇÃO		(atletismo / raquetas / patinagem)*
		ATLETISMO	INTRODUÇÃO	PARTE AVANÇADO	ACTIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA
		RAQUETAS	Raquetas Madeira	ELEMENTAR	
		PATINAGEM	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	(orientação, natação, entre outras)*
PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	DANÇA	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	DANÇA
		ORIENTAÇÃO	PERCURSOS NA NATUREZA	INTRODUÇÃO	(danças sociais, danças tradicionais portuguesas)*
		JOGOS TRADIC.	PROGRAMA ESCOLAR	
		LUTA	INTRODUÇÃO	(DESPORTOS DE COMBATE)	
DANÇA (INTRODUÇÃO)	DANÇA (ELEMENTAR)	MATÉRIAS ALTERNATIVAS	CAMPISMO /PIONEIRISMO, CANOAGEM, CICLOTURISMO, CORFEBOL, CORRIDAS EM PATINS, DANÇAS SOCIAIS, DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS, AERÓBICA, GOLFE, HÓQUEI EM PATINS, HÓQUEI EM CAMPO, JOGO DO PAU, JUDO, MONTANHISMO ESCALADA, NATAÇÃO, ORIENTAÇÃO, PRANCHA À VELA, RAGUEBI, SOFTEBOL /BASEBOL, TÊNIS DE MESA, TÊNIS,, BADMINTON, TIRO COM ARCO, VELA, etc		

Neste quadro não aparece um conjunto e matérias que fazem parte da extensão da EF, são as chamadas matérias alternativas: corffebol, rãguebi, ténis de mesa, natação, vela, canoagem, ciclocrosse, entre outras.

(Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto)

Artigo 50º (Desenvolvimento curricular)

“ A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.”

A concretização desta orientação, representa a institucionalização em toda a escolaridade obrigatória da formação da população escolar nos diferentes domínios.

A ultima alteração a LBSE está muito direccionada para a regulamentação do Ensino Superior, não considerando desta forma ser fundamental a sua análise para o presente trabalho.

De acordo com o exposto e com as reflexões realizadas às respectivas alterações à LBSE, verificamos que a disciplina de EF foi sofrendo alterações no que respeita a sua organização e gestão. Regista-se também o facto de estar regulamentada na respectiva lei a formação de professores desta área bem como a regulamentação dos estabelecimentos de ensino que poderão conceder os diferentes graus académicos.

PARTE II - O CURRÍCULO

O Sistema Educativo Português vive, desde 1986, momentos de reforma geral conduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e incidindo sobre várias das suas componentes. Na sua origem está a constituição da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), através de Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86 que declarava no seu preâmbulo: *“urge atacar frontal e decididamente as causas profundas que estão na raiz dos principais problemas que vêm, cronicamente, sendo identificados, o que implica um reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema”*.

A LBSE defende que as finalidades do desenvolvimento do currículo devem obedecer a uma visão globalizante. No decreto-lei n.º 46/86 da LBSE, art. 47º lê-se *“a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético e moral”*

Patrício, 1991 refere *“a problemática do currículo acabou por se tornar central e obsessiva na reforma educativa”*.

As reformas introduzidas tiveram, assim, específica incidência na transformação curricular operada no que respeita aos programas das diferentes disciplinas. Na definição das opções curriculares fundamentais o Grupo de Trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1991, p. 29) assume: *“a educação escolar, componente maioritária de um projecto educativo global, estrutura-se em torno de um currículo, no sentido amplo que já se referiu. É nele que assenta o processo ensino-aprendizagem, é através dele que são transmitidos, em cada etapa do sistema educativo, conhecimentos e desenvolvidas as aptidões, destrezas, capacidades e valores que os jovens deverão possuir em correspondência com os diferentes estádios do seu desenvolvimento intelectual e afectivo”*.

Assim, a Reforma Educativa, assumiu contornos particulares na sua componente de mudança curricular tendo potencializado incompreensões, dúvidas, oposições, divergências e incertezas com naturais reflexos nos processos de implementação e prática.

Com o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, sobre a nova reorganização curricular, é defendido o currículo nacional como o *“conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação”*

Este considera, simultaneamente, que é um *“conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo à organização e sequência adoptadas para o concretizar e desenvolver”*. Assim, o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalidade, estruturação coerente e sequência organizadora.

“O currículo escolar será, deste modo, o conjunto de aprendizagens que, quaisquer que sejam as circunstâncias, por serem consideradas socialmente necessárias num determinado contexto ou época, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão,1999).

“Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados, e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta os talentos individuais, e tendem, cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstracto em detrimento doutras qualidades humanas, como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentimento do belo, a dimensão espiritual, ou a destreza manual”.

J. Delors, ***In Educação, um tesouro a descobrir (1998)***

Após a implementação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curriculares do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, torna-se clara a necessidade de mudar processos de trabalho, com a intervenção e participação de todos os professores, uma vez que a gestão flexível do currículo pressupõe para aqueles o estatuto de especialistas, com *“o poder de decidir acerca do modo como desenvolvem o seu trabalho”* e *“a pertença a – e o reconhecimento por – uma comunidade de pares,*

com identidade científica e profissional própria, e com práticas profissionais partilhadas” (Roldão, 1999).

As definições existentes, reflectem diversas respostas relacionadas com o ensino e o seu sentido, existindo a ideia geral de que o currículo seria um conjunto de matérias e/ou etapas de aprendizagem que o aluno deveria percorrer no seu processo formativo.

Temos constatado na nossa actividade docente que o currículo formal nem sempre corresponde ao currículo real da escola, o que se deseja fazer, o que se prometeu fazer e diferente do que realmente se faz. Esta foi a razão que levou alguns autores a distinguirem dentro do currículo formal **os planos curriculares** – documentos onde se expressam as propostas ou planos a realizar – e as **actividades curriculares efectivamente realizadas** (Carreiro da Costa, 2001:2).

Assim, **o currículo ideal** retrata as direcções traçadas pelas políticas governamentais, pelos interesses de grupos especiais e de organizações profissionais de professores, para a mudança e inovação curricular.

O currículo formal, no dizer de Zabalza (2002) é *“o conjunto de documentos ou disposições nos quais se recolhem as propostas oficiais do trabalho educativo a realizar: tanto as geradas pelos governos, como as propostas elaboradas ao nível da comunidade escolar e dos professores”*.

Neste sentido, o programa é uma proposta curricular oficial onde estão explícitos o conjunto de conteúdos, objectivos, valores... considerados importantes na construção de *“o sentido de uma comunidade”* (Zabalza, 1992).

É uma estrutura normativa lata, que parte de observações genéricas, obrigatória para todos, e construída numa lógica geral, e que se justifica como forma de garantir a igualdade no acesso de todas as crianças e jovens ao direito à educação e ao estudo.

O currículo experiencial depende daquilo que os professores pensam ou fazem, representando o que é ensinado e aprendido na sala de aula, onde em conjunto professores e alunos negociam o conteúdo e significado desse currículo (Clandinin & Connelly, 1992; Doyle, 1992; Carreiro da Costa, 2001).

O Currículo operacional representa os conteúdos que actualmente são ensinados nas salas de aula (Carreiro da Costa, 2001).

O desenvolvimento do currículo é muito mais subtil do que pode parecer à primeira vista, quando analisamos a literatura especializada. Qualquer decisão que se adopte relacionada com objectivos, conteúdos ou actividades deve ser explicitada, por um conjunto de considerações preliminares de ordem política, social, técnica e educativa, que lhes dê sentido e de certa forma a justifique.

“A teoria curricular pretende que o professor saiba a base das justificações de tipo valorativo ou técnico que adopta nas suas decisões o que o conduz na sua docência, que conheça e/ou possua as habilitações necessárias para pôr em prática as actuações que deseja realizar e que esteja permanentemente alertado, relativamente à evolução da turma para manter e insistir naquilo que dá bons resultados e variar aquilo com cujos efeitos não se encontre satisfeito” (Zabalza, 1992:27)

A afirmação deste autor tem implícita a gestão curricular que consiste num processo em que o professor tem de decidir o que ensinar e porquê; como; quando; com que meios; com que organização e os resultados a atingir.

Apesar de alguns destes aspectos, não passarem directamente pela acção do professor, pensamos todavia, que a gestão curricular é um processo intrínseco à experiência do professor, cujos conteúdos de aprendizagem escolar são articulados e organizados de modo a concretizar uma acção educativa contextualizada, mediante os referenciais intelectuais, socioculturais, afectivos/ emocionais anteriores da criança.

Uma outra dimensão da gestão curricular é a programação que consiste na adaptação do programa às circunstâncias em que este é aplicado. A sua característica fundamental é a adaptação, onde está sempre implícita e contextualização, dado que esta a condiciona constantemente.

Uma programação, deve ser partilhada com todos os intervenientes do processo educativo, mas ao sê-lo com os alunos, é adoptada por estes, mobilizando neles as energias necessárias à valorização dos saberes, e conseqüentemente, ao desenvolvimento de um sentido de responsabilidade, de previsão, de organização e de avaliação do seu próprio trabalho.

Na comparação entre o que delinearam e o que realmente conseguiram fazer, tomam consciência do percurso de aprendizagem efectuado e tornam-se progressivamente mais aptos a respeitar compromissos.

Pensamos que um currículo eficaz é aquele que apresenta uma estrutura capaz de facilitar e integrar diversas estratégias e oportunidades para que todos os alunos possam aprender e desenvolver-se adequadamente, respeitando os seus ritmos de trabalho e de aprendizagem.

Constatamos que, apesar da evolução já obtida em muitas das situações escolares, ainda se continua a apostar numa gestão pouco flexível dos currículos, numa relação muito centrada no professor onde, na maioria das vezes, se privilegiam os produtos em detrimento dos processos.

PARTE III - BREVE RESENHA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As preocupações inerentes à necessidade de cuidar do bem-estar físico chegaram a Portugal pelas classes com mais posses (nobreza e alta burguesia) que começaram a mostrar algum interesse pela prática desportiva, que surgia intimamente associada a uma valorização da saúde e higiene.

“Os discursos multiplicavam-se por todo o país, vincando a necessidade do exercício físico e do contacto com a natureza, a prática desportiva apenas estava ao alcance daqueles que possuíam um nível de vida acima da média, não só porque implicava despesas assinaláveis, mas também porque só os mais beneficiados possuíam energias, tempo e atitude mental para a realização de esforços físicos sem objectivo produtivo, apenas pelo prazer de si” (Matos, 2001, p.23)

Para Ferreira & Ferreira (1999, p. 146), nos finais do século XVIII, a generalidade das instituições de ensino português encaravam o exercício como passeio ao ar livre e recreação. Convergem, de um lado, as actividades físicas e os jogos ligados pela tradição e, do outro, concepções médicas e pedagógicas atentas às condições higiénicas e aos factores de desenvolvimento dos indivíduos, os quais vão propiciar às entidades administrativas dos estabelecimentos educativos uma forma de olharem para as actividades físicas das crianças como um momento de descontração e formação.

“No século XIX verificamos que o sector militar sente uma forte necessidade de organização e estruturação de conhecimentos na área da cultura física. Pretendendo formar um corpo de homens robustos e atléticos, este sector fez apelo durante todo o século XIX aos métodos de Amoros aplicando-os na Escola do Exército, Escola Naval, Colégio Militar em Lisboa e na Escola de Alunos Marinheiros no Porto” (Matos, 2001, p.24)

“Em 1830 Portugal é influenciado pelas obras estrangeiras de Amoros, Ling e Arnold. A evolução da Educação Física (EF) teve uma expressão inicial maior no sector das Forças Armadas e também pelo interesse da classe médica, muito revolucionada pela obra de Guilherme Contazzi, de 1836” (Nunes, 1985, p.107)

“Paul Lauret (mestre de ginástica criado na Casa Pia, que deu papel relevante à ginástica), fixa-se no Porto onde inicia a sua actividade, em Colégios e em casas particulares. Através do seu dinamismo e interesse pela cultura física, promove a criação de dois ginásios em 1882. Estes ginásios não eram ainda mais do que pequenas salas húmidas apetrechadas de algum material gímnico, como as paralelas, halteres, pesos, barra fixa...” (Matos, 2001, p.25)

“O problema da formação de pessoal habilitado para o desempenho de funções docentes no domínio da EF só começou a ser encarado no início do século XIX, quando perante uma conjuntura desfavorável (relativamente à importância dada a EF no campo Militar) houve necessidade de formar os então designados mestres de ginástica” (Matos, 2001, p. 34).

Em Portugal, não se dispunha de condições propícias para um desenvolvimento efectivo da EF. Um dos factores que mais contribuía para este facto era o atraso que se verificava na formação de professores especializados na matéria.

“No início do século XX as preocupações associadas ao corpo acentuam-se, segundo perspectivas dominadas pela higiene, pela saúde e pela elegância (Matos, 2001, p 26).

“As Reformas do Ensino Primário (1902) e do Ensino Secundário (1905) detectaram a obrigatoriedade da disciplina de EF com a aplicação da escola sueca. É de referir que em 1906 apenas três escolas oficiais do país integravam nos seus currículos os exercícios físicos indispensáveis à correcta formação de jovens: o Liceu Camões em Lisboa, o Liceu do Porto e o Liceu de Braga” (Matos, 2001, p.29).

Em Portugal a primeira referência à EF num texto legal sobre o ensino aparece em 1895 (Crespo, 1991). Apesar disso, a EF não se constituía como disciplina do Currículo Escolar, sendo só em 1905, considerada como tal, através da reforma de Eduardo José Coelho, que prevê nos currículos dos liceus a disciplina de EF com três horas semanais no curso geral e duas no curso complementar. Seguiram-se assim várias reformas do currículo da EF, manifestando a sua frágil condição (reforma de Sidónio Pais e Alfredo Magalhães em 1918 e de Sá Cardoso e Joaquim José Oliveira) que reduziam as cargas horárias ou simplesmente a eliminação da disciplina nos cursos complementares. Como factor indicador da situação global da EF e dos seus professores, refira-se que em 1907 um grupo de

«professores de gymnastica» dirigia ao governo um memorial tecendo críticas sobre a situação da especialidade nos estabelecimentos de ensino (Crespo, 1991)

Cabral, (1991) refere que em 1915 é criada uma comissão constituída, na sua maioria, por militares e tendo em como objectivos a elaboração de um regulamento geral para a EF e a unificação do seu ensino em Portugal. A 26 de Fevereiro de 1920 é publicado o referido regulamento, que se constitui como o primeiro Programa de EF em Portugal, apesar de, em termos práticos, os seus efeitos terem sido nulos. Esse regulamento era baseado na obra de Lefebure “ *Une méthode de gymnastique suédoise*” onde se podia sentir a orientação de Ling e de outras escolas, em particular da ginástica militar, em moda nas escolas Belgas (Cabral, 1991).

Com a importância atribuída à EF pelo regime do Estado Novo, 1932 é aprovado pela Assembleia Nacional o Regulamento da EF nos Liceus, elaborado de acordo a doutrina de Ling e que defendia as bases de uma orgânica para a EF nas escolas (Crespo, 1991). Desse Regulamento de EF faziam parte os programas, incluindo a Ginástica e os Jogos Educativos, rejeitando, por se considerar contraproducente para a educação da juventude os Desportos. “ *O Método Oficial Português*” (Lei nº 21.210 de 16 de Abril de 1932), sob a influência e orientação de médicos e que tinha como ponto de partida o pensamento de Ling, do ponto de vista prático não se ajustava com o regulamento de 1920 (Cabral, 1991).

Em 1936, a quinze de Novembro, publicam em Diário de Governo o objecto do Ensino Primário que compreende para além da leitura, escrita, elementos de gramática portuguesa, aritmética, desenho linear, civilidade, moral, geografia, os exercícios ginásticos acomodados à idade.

A disciplina de EF foi incluída obrigatoriamente nos currículos das escolas no início do Século XX, tendo Portugal sido um dos últimos países europeus a incluir a disciplina no currículo escolar dos alunos.

Segundo Matos, (2001), “ *no Regulamento Oficial de EF, onde era defendida a adopção e aplicação do método sueco, refere-se a existência de três categorias de docentes professores, instrutores e monitores. No entanto mantinha-se o problema fulcral, isto é, a ausência de uma situação global para a formação de professores... tendo os professores de EF fundado em 1920 a Liga de Estudo e Propaganda da EF, que ingressava médicos, professores, pedagogos e outros interessados*”.

Com o passar dos anos foram surgindo reformas que alteravam o sistema educativo em geral, tendo igualmente reflexos na disciplina de EF, nomeadamente

na formação de professores, nas metodologias adoptadas, nas cargas horárias, entre outras.

Considerando que o desporto evolui de forma paralela à sociedade onde se insere, que é complementar à sua organização, princípios e pensamentos predominantes. Assim, durante grande parte do século XX as actividades desportivas foram marcadas pelas práticas institucionalizadas do Estado Novo.

Com o 25 de Abril de 1974 a prática desportiva propaga-se e é consagrada a sua prática na Constituição da Republica Portuguesa no nº1 do art.º 79: “...*todos têm direito à cultura física e ao desporto*”, ou ainda, no que se refere ao Sistema Educativo, no articulado no nº 1 do art.º 4 do capítulo II da Lei de Bases do Sistema Educativo: “*O acesso aos benefícios da actividade física é proporcionado a todos os cidadãos em termos ajustados aos interesses dos praticantes, em função do momento da sua evolução individual e das necessidades sociais exigidas pela sua inserção na comunidade, designadamente de acordo com a sua idade e do seu grau ou tipo de desenvolvimento pessoal.*”

A disciplina de EF foi incluída obrigatoriamente nos currículos das escolas no início do século XX. Portugal foi um dos últimos países europeus a incluir a disciplina no currículo escolar.

PARTE IV - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ACTUALIDADE

Na actualidade, a EF apresenta um conjunto de potencialidades e de riquezas específicas que não podem ser promovidas por qualquer área ou disciplina do currículo escolar, verificando-se ao mesmo tempo, que alguns autores consideram que a mesma atravessa uma crise, nomeadamente no que respeita à sua identidade, objectivos e programas.

Para o Conselho Nacional de Professores de EF – CNAPEF (2002, 3) a EF é uma *“actividade curricular Eclética (os diferentes tipos de actividade física – desportos colectivos, ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, natação, etc.); Inclusiva (adaptada às necessidades de cada aluno), visando o desenvolvimento multilateral do aluno; promover a saúde, no presente e no futuro; desenvolver a aptidão física e a cultura motora; as competências sociais e a compreensão dos processos de exercitação; reflectir criticamente o fenómeno desportivo, etc.)”*.

Contudo verifica-se nestes últimos anos algumas divergências quanto as concepções da EF por parte dos profissionais da área. É questionado o valor, o significado actual da EF, as orientações metodológicas, os programas, o currículo, etc. Assim consideramos pertinente apresentar algumas dessas perspectivas que se organizam em função dos múltiplos pensamentos, como o exemplo da relevância social da EF, pelo papel que assume na actual sociedade, pelo prestígio e o desempenho profissional do professor de EF, pelas necessidades de adaptações programáticas e curriculares da disciplina às transformações da sociedade.

Lima (1995:82) considera que a EF de hoje não está em condições de responder às exigências sociais que no futuro irão ser colocadas a todo o sistema educativo. Este autor acredita que os profissionais da EF aceitarão os desafios do futuro se esta área disciplinar atender a três questões fundamentais:

- 1) a necessidade da Actividade Física (AF), em geral, ganhar um “alcance cultural que a individualize e distinga das outras actividades sociais”
- 2) a valorização educativa dos conteúdos disponibilizados aos alunos;

3) o “saber prático proporcionado ao indivíduo num instrumental que lhe permita adaptar-se às mudanças que se desenham como tendências do desenvolvimento social”

Jorge Bento, (1999) referencia outro dos problemas pelos quais a EF atravessa, que diz respeito à sua identidade ou designação da área. Refere ainda o facto desta crise de identidade estar relacionada com a própria designação que vai em função adoptada pelas diferentes escolas de formação.

Segundo Sérgio, (1994) “... a EF enquanto macro conceito, morreu dado que nela se movimenta a complexidade humana em busca da transcendência”.

Já em 1999, o relatório Hardman, conduzido por K. Hardman e J. Marshall da Universidade de Manchester “realizado com o objectivo de investigar a situação mundial da EF, é referido o facto de que a “(...) EF encontra-se nos mais diversos países do Mundo, numa profunda crise de identidade e de credibilidade social”.

No mesmo relatório evidenciam-se vários aspectos que caracterizam a debilidade da EF na actualidade, nomeadamente as dificuldades de implementação; a diminuição das cargas horárias, as matérias mal definidas; a inexistência de equipamentos e recursos humanos escassos.

Confundida muitas vezes entre Ginástica, Educação Física, Educação Motora e Motricidade, Actividade Física, entre outras, a terminologia não tem sido consensual levantando, conforme referem os autores acima mencionados, uma crise de identidade.

Actualmente define-se oficialmente como EF, a partir do 2º ciclo do ensino básico até ao fim do ensino secundário. No pré-escolar e designada por Expressão-motora e no 1º ciclo designa-se por Educação e Expressão Físico Motora.

Seguindo uma linha de conceitualização do professor Manuel Sérgio, 1994, destacado estudioso da área, destaca-se que a terminologia de EF, parece-nos um conceito carente de uma ruptura conceptual.

“No paradigma emergente, anti-dualista e holístico, expresso na passagem do físico ao motor, em que a EF, observada como macro conceito, é a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana (Sérgio, 1994).

“ O objecto da EF é o homem com a sua virtualidade física de acção e expressão. O simples composto orgânico humano, estaticamente considerado, não parece objecto específico da EF, mas da fisiologia ou da biologia. A EF relaciona-se

com o homem fisicamente capaz e fisicamente expressivo. Por conseguinte relaciona-se fundamentalmente (ainda que não exclusivamente) com o homem em movimento”. (Sérgio, 1994). A ciência da motricidade humana encara o Homem como um todo, com um ser não divisível. O Homem está todo presente em tudo o que faz. A EF integra-se numa sociedade globalizada, globalizante e consumista, adequando-se a essas características. *“Como Educação Motora ou Educação Corporal é possível de passar do simples ao complexo, quer epistemologicamente quer criticamente”* (Sérgio, 1994).

Esta nova terminologia, poderá depois de percebida pelos profissionais desta área, encarar de outra forma esta área disciplinar, aprofundando o seu estudo e aplicação, podendo desta forma ser resolvido alguns dos problemas de identidade referidos.

Segundo Hardman, 2004, *“embora a EF tenha um estatuto legalmente igualitário na maioria dos sistemas educativos europeus, continua a ser considerada uma disciplina menor, à qual são agregadas menos horas curriculares”*. Segundo o mesmo autor verifica-se igualmente em estudos internacionais testemunhos quanto à disciplina de EF que variam desde a *“indiferença à disciplina”* até à *“antipatia demonstrada”* por parte de vários intervenientes do processo educativo, tais como, os directores de escola, professores de outras áreas disciplinares e encarregados de educação.

Embora actualmente EF ainda levante algumas questões pertinentes como anteriormente foram referidas, parece-nos unânime por parte das pesquisas e bibliografia consultada que a EF é fundamental para a promoção da saúde, tendo sido debatido e aprovado pelo plenário do Parlamento Europeu, em Outubro de 2007, em Estrasburgo, o relatório realizado pelo euro deputado Húngaro Pál Schmitt. O respectivo relatório tinha como objectivo fazer reflectir os responsáveis nacionais e da Europa para a relação entre a prática desportiva e um estilo de vida saudável. Evidenciou que a taxa de obesidade continua a aumentar junto das crianças em idade escolar, mas o tempo dedicado à EF nas escolas continua a diminuir.

Este relatório aponta algumas reflexões e dificuldades na organização da disciplina de EF nos Estados-Membros, tais como:

- os conteúdos programáticos da disciplina de EF não são atractivos para todos e por vezes tornam-se demasiado competitivos;

2010

- crescente marginalização da EF na escola desde 2002, o tempo dedicado à disciplina na Europa diminuiu de 121 para 109 minutos por semana no ensino primário e de 117 para 101 no ensino secundário, quando os estudos recomendam 60 minutos de actividade física diária para crianças e jovens;
- falta de formação especializada e de uma coordenação adequada entre o desporto na escola e fora da escola;
- sub-financiamento das instalações desportivas.

Recentemente um estudo *“Physical activity in schools” ‘makes children fitter’* publicado pela Associação Europeia de EF (EUPEA) refere que: *“as crianças com idade entre sete e onze anos que fizeram o exercício extra poderiam correr o equivalente a 20 segundos mais rápido do que as outras; a sua gordura corporal medida pela espessura da prega cutânea foi de 2 milímetros para menos e seu índice de massa corporal melhorada”*. (consultado em Agosto de 2010 in www.eupea.com.)

Actualmente a EF é uma disciplina de carácter obrigatório e com uma carga horária de três tempos semanais. Enquanto disciplina curricular conseguiu algumas conquistas das quais se destacam: os recursos temporais, através do Desporto Escolar (DE) e com a carga horária da disciplina de três tempos semanais (90+45 minutos, ou 45+45+45 minutos), que com a última revisão dos Programas Nacionais do ensino secundário disponibiliza, sempre que a escola disponha de condições, quatro tempos semanais (45+45+45+45 minutos, ou 90+90 minutos); recursos humanos qualificados, não sendo permitida a entrada na carreira profissional a docentes sem qualificação própria; recursos físicos e materiais, a construção de equipamentos desportivos, as verbas atribuídas ao DE, a elaboração de Programas Nacionais da disciplina, que definem objectivos, finalidades e estratégias de operacionalização. Esta disciplina é de carácter obrigatório desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, obriga os alunos a frequentarem um espaço regularmente, onde são, ou deveriam ser, promovidas actividades desportivas com benefícios para os alunos.

PARTE V - A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Garcia et al. (1981), defendem que as aulas de EF deveriam ser mais utilizadas para fortalecer, na mente do aluno, a importância do hábito da prática desportiva regular.

Alguns estudos (Sobral, 1991; Crum, 1993; Mota, 1997; Bento 1998) têm demonstrado que a implementação de uma prática organizada de actividade física nas escolas influencia positivamente os indicadores do desenvolvimento físico das crianças, da sua aprendizagem e do seu processo de escolarização em geral.

“Usualmente acredita-se que as crianças são intrinsecamente aptas para o movimento e, por isso, suficientemente activas. Contudo, investigações têm demonstrado que as crianças, de uma forma geral, e os adolescentes de forma particular, apresentam fracos níveis de participação em actividades físicas regulares e o mesmo nas espontâneas. Acresce, simultaneamente, que a diminuição dos espaços destinados ao jogo e ao recreio não parece encontrar compensação na organização tradicional da vida escolar, crescendo até que a escola, devido às poucas alterações que provoca na estrutura de actividade de crianças, pode dificultar e o mesmo restringir as possibilidades de um desenvolvimento morfo-funcional e motor equilibrado” (Mota, 1997, p. 89).

O contributo único e insubstituível da EF na formação das crianças e jovens tem sido retratado por várias experiências internacionais.

“A EF garante a cada um a aquisição de um repertório de actividades físicas que permite gerir a aptidão física e o bem-estar geral” (Sobral, 1991, p 51)

A disciplina de EF é única e insubstituível, visa a saúde, a aptidão física e o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, no domínio das actividades físicas e desportivas, expressivas e de exploração de natureza, e possui características únicas a nível de equipamentos, espaços de aula e materiais. *“A actividade física é um elemento importante de um estilo de vida saudável. Vários estudos têm indicado que os programas de EF na escola, a actividade física desenvolvida no tempo de lazer e os hábitos de actividade física dos pais têm*

impacto significativo nos hábitos de actividade física das crianças e jovens e, por consequência, em alguns factores de risco das patologias mais comuns da nossa era” (Mota, 1997, p. 89).

“ A promoção de hábitos de vida saudável impôs-se como meta de qualquer sistema educativo. À disciplina de EF é reconhecido um papel privilegiado e insubstituível na realização desse objectivo superior, já que muitas crianças não terão, na sua vida, mais nenhuma experiência de actividade física organizada e regular além da proporcionada pela aula de EF. A criação de um clima de trabalho que dê sentido ao esforço e prazer à superação desenvolverá nos alunos uma atitude positiva face à actividade. A aliança harmoniosa das componentes cognitivas, afectivas e operatórias, do saber, do querer e do ser capaz são, quanto a nós, as bases em que se edificam a adesão de um estilo de vida activo” (Matos e Graça, 1991, p. 311).

“ O ensino da EF tem como objectivo garantir um nível elevado da formação básica – corporal e desportiva de todos os alunos. Como disciplina escolar a EF constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens” (Bento, 1998, p. 41).

“ De facto os objectivos da EF não são só os de estimular a actividade física, deve também instruir os discentes acerca dos vários métodos de treino que podem ser utilizados nos decurso da escolaridade e, mais importante, ao longo da vida. A EF poderá constituir como um local importante na consolidação de aspectos condicionais e de saúde dos discentes. Neste sentido, será licito esperar um enquadramento didáctico-metodológico que corporiza os pressupostos inerentes, tidos como fundamentais actualmente, ao nível da escolaridade:

- 1. desenvolvimento das capacidades corporais: condicionais e coordenativas;*
- 2. influência sobre os hábitos de actividade física da população escolar, de forma a que a sua prática permaneça extensiva no decurso da vida” (Mota, 1991, p.308).*

Resumindo, a importância da EF passa pela alteração de padrões de vida na idade adulta, pela contribuição de um estilo de vida saudável e um processo de formação.

Desenvolve o potencial biológico e comportamental de aquisição de habilidades motoras, garante um repertório de actividades físicas, permite gerir o

bem-estar geral, visa a aptidão física, saúde e o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

Crum (1993: p. 144-145) defende que as *“aulas de EF e o DE devem, em conjunto, contribuir para:*

1. A competência dos alunos no desempenho das capacidades tecno-motoras (aprendizagem tecno-motora);

2. A competência dos alunos no tratamento de problemas sócio-motores e no desempenho de capacidades socio-motoras (aprendizagem sócio-motora);

3. O aumento do conhecimento e capacidade de reflexão dos alunos, necessários para dominar os problemas surgidos em contextos desportivos, que são governados por regras, alteráveis e em alteração (aprendizagem cognitiva e reflexiva);

4. O desenvolvimento de laços afectivos positivos com o exercício, o jogo, o desporto e a dança (aprendizagem afectiva);

5. Um enriquecimento da vida escolar aqui e agora pelo oferecimento de oportunidades para a alegria lúdica e para o esforço e a excitação desportivos.”

Segundo Shigunov (1993), de entre os muitos objectivos educacionais que o professor de EF deveria almejar, proporcionar prazer aos alunos na prática das diferentes actividades de EF, promover o gosto pelas práticas desportivas e a satisfação pessoal através da EF, são fundamentais.

O professor de EF deve ter como objectivo basilar o inculcar nos alunos o gosto pela prática das actividades físicas (AF), de modo a prolongá-la ao longo da vida (Gonçalves, 1998).

De encontro com a ideia de que a EF passa na actualidade por um período de valorização é o facto de em 2004 ter sido, por decisão do Conselho da Europa, o Ano da Educação pelo Desporto e no ano seguinte, 2005, a UNESCO ter decretado o ano internacional do Desporto e EF. Verifica-se também que a certa altura a mesma foi incluída nos programas curriculares do Sistema de Ensino (Regular, Profissional, Tecnológico) desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Secundário.

PARTE VI - PROGRAMAS E O PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Programa *“quer significar o pré-estudo sobre os factos, bem como as leis que o regulam”* (Januário, 1981, p.45). Para o mesmo autor, a actuação de um professor com os alunos tem dois grandes momentos de trabalho pedagógico: (a) uma fase anterior ao contacto com os alunos, de selecção e organização de objectivos, actividade de aprendizagem e conteúdos, e de representação da intervenção pedagógica – o planeamento e (b) o própria intervenção pedagógica.

Para Januário (1988), o programa é o documento oficial didáctico que orienta e regula o processo ensino/aprendizagem, já que se reconhece *“ao professor, a responsabilidade de escolher os objectivos específicos e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objectivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito”*, como é referido nos Programas escolares de EF (DGESb, 1991, 24).

Uma das grandes preocupações das alterações da nova revisão dos Programas Nacionais de EF incidiram nas orientações metodológicas, estratégias pedagógicas e planeamento das actividades educativas nas aulas de EF. Estas alterações não serão aplicadas na íntegra por todos os professores, pois as mudanças e inovações entram muitas vezes em choque com os sistemas de referência dos professores e os seus hábitos de trabalho. Assim, inovar *“é sempre entrar em choque, mais ou menos em conflito com o sistema existente, é entrar em choque com as estruturas, os hábitos, os preconceitos, a pura e simples inercia”* (Berger & Brunswic, 1976, cit. in Januário, 1988, 90).

Por vezes os conceitos de mudança, inovação são utilizados como se significassem o mesmo. McCaig (1981, cit. In Januário, 1988) refere a diferenciação destes conceitos, em que a reforma exige uma rutura com o passado, implica decisões de ordem política, tática e estratégica e requer a participação de grupos. A mudança curricular passa pela alteração nos elementos do currículo ou noutros com eles relacionados, havendo vários graus de mudança curricular.

Por forma a generalizar a aplicação dos Programas de EF e a sua compreensão, a equipa de revisão dos programas procurou aperfeiçoá-los efectuando, assim, uma modificação relativamente aos programas anteriores: *“actualizando as especificações das matérias e composição curricular, mas principalmente, melhorando as orientações metodológicas do programa e a definição da avaliação dos alunos, estabelecendo um critério claro de sucesso, válido e adaptável para o conjunto das escolas”* (CNAPEF, 2002, 2).

Planear passa por uma reflexão pormenorizada acerca do que se pretende alcançar e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, considerada por Bento (1998, p.15) como *“o elo de ligação entre as pretensões imanentes no sistema de ensino e os programas das respectivas disciplinas e a realização prática”*

Planear poderá não ser um acto isolado. Deverá ser um momento reflexivo da actividade do professor. É nestas circunstâncias que a totalidade e a diversidade das variáveis do processo de ensino aprendizagem, com maior intensidade poderão estar presentes.

Os professores, nas práticas de preparação e intervenção pedagógica, realizam uma antecipação do que vai e como vai acontecer.

Segundo, Zabalza, (1992 p.19) *“programação significa abertura de território”*. Esta frase encerra o sentido da confluência das tarefas de planeamento, em função de um programa e da análise reflexiva do contexto de intervenção do professor, tomando em consideração múltiplos factores que poderão condicionar as sucessões de tomadas de decisão.

Consideramos que se por um lado os aspectos relacionados com os programas têm sido alvo de investigação e preocupação, já não se passa o mesmo pelos formatos de planeamento dos professores. Placek, 1984 refere que *“enquanto uns professores redigem documentos escritos de suporte à sua intervenção pedagógica, outros planificam-na mentalmente”*.

Considerando que a preparação escrita nunca reflecte a totalidade do planeamento, faz sentido investigar e conhecer como é que os professores operacionalizam as suas tarefas e planeamento: se estas implicam a realização de um documento escrito como consequência de uma actividade cognitiva reflectiva

previamente ou se as imagens mentais criadas ao longo dos anos com a experiência lhes permite dispensar do documento escrito e previamente realizado.

Housner e Griffey, (1985) referem que os professores de EF mais experientes mencionam que as suas escolhas de planeamento são descritas em termos espaciais ou visuais, jogando com a noção e “*imagem de aula*” um papel fundamental.

Entendemos assim que os programas de EF, por si só, não podem ser considerados, mola de desenvolvimento da EF de crianças e jovens. Eles poderão ser uma componente capaz de fundamentar práticas educativas e suscitar tomadas de decisão curriculares, em função das realidades educativas diversificadas.

Segundo Bom, (1986, p 174) na perspectiva do desenvolvimento do currículo, refere: “ *a resolução da questão curricular (particularmente o desenvolvimento de programas) nos níveis social, institucional e de ensino, tem que ser integrada numa estratégia que conjugue a concepção de desenvolvimento dos alunos em EF (Programas), a atribuição de tempo e de recursos necessários à realização desse projecto e a formação de professores, associada ao apoio e coordenação de trabalho educativo*”.

Assim, com este quadro, consideramos que, de acordo com as intenções políticas e educativas da reforma, os programas de EF poderão justificar uma função social para a EF e para os seus professores. É, pois, fundamental confrontar os professores de EF com os programas de EF, recolhendo opiniões e razões, que, de alguma forma, referenciem o seu papel e função no âmbito da sua intervenção pedagógica e no desenvolvimento da EF.

Se pensarmos a Reforma Educativa como um processo que envolve em si mudanças com contornos e expressões distintas, a nível individual ou colectivo imputamos aos professores, enquanto participantes principais de qualquer processo de mudança uma cota parte de responsabilidade profissional e social. É nesta óptica que as suas opiniões, expectativas, atitudes e dúvidas ganham importância. Na mesma linha de pensamento, Thurler, (1994, p.33) refere “*a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente*”

Relativamente à EF a planificação deverá passar em primeiro lugar pela interpretação do programa da disciplina, elaborar um plano (ex. Plano de Turma), aplicá-lo, realizar o controlo/avaliação do plano e, no fim, de acordo com os

2010

resultados obtidos, confirmá-lo ou alterá-lo. Assim, cabe, ao professor, “a *responsabilidade de escolher os melhores objectivos específicos e as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objectivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito*” (PNEF, 2001, 8).

Assim, relativamente à disciplina de EF o professor deve realizar o seu planeamento tendo em conta a sua definição: “*Actividade curricular eclética (os diferentes tipos de actividade física – desportos colectivos, ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, natação, etc.); inclusiva (adaptada às necessidades de cada aluno), visando o desenvolvimento multilateral do aluno (promover a saúde, no presente e no futuro, desenvolver a aptidão física e a cultura motora, as competências sociais e a compreensão dos processo de exercitação, reflectir criticamente o fenómeno desportivo, etc.)*” (CNAPEF, 2002, 3).

6.1 ANÁLISE DOS PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Programas Nacionais de EF actuais permitem aos profissionais ter uma referência Nacional sobre o enquadramento das actividades motoras na escola, desde o primeiro ano do 1º Ciclo até ao 12º ano do Ensino Secundário; permitem a adequação dos programas às condições existentes no seu local de trabalho; e enquadram-se nos objectivos gerais do 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário, que são:

- Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante;
- Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística científica e técnica, e favoreçam, numa perspectiva de educação permanente, a definição de interesses e motivações próprias, face a opções escolares e profissionais;

- Aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem intelectual e afectivamente os jovens para o desempenho consciente dos seus papéis numa sociedade democrática.

Baseiam-se numa concepção de participação dos alunos definida em quatro princípios fundamentais:

- A garantia de actividade física correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente;
- A promoção da autonomia pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades;
- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos;
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos.

São definidos os seguintes itens como finalidades da EF:

- Melhorar a aptidão física na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar;
- Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de actividade física;
- Reforçar o gosto pela prática regular de actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factores de saúde ao longo da vida;

Os conteúdos programáticos são distribuídos por anos de escolaridade, aceitando a possibilidade de a partir do 11º e 12º anos de escolaridade os alunos poderem optar, em turmas com o mesmo horário, entre as seguintes modalidades, uma de Ginástica ou de Atletismo; duas de Jogos Desportivos Colectivos, Dança e duas das restantes. As orientações metodológicas também são apresentadas nos respectivos programas tentando uma gestão mais correcta dos espaços e matérias.

Relativamente às instalações o “roulement” deve ser feito tendo em conta as necessidades dos alunos e não das possibilidades dos espaços disponíveis.

É definido como primeira etapa do ano lectivo uma Avaliação Inicial, a partir da qual são definidas as etapas e respectivas estratégias para a elaboração do plano anual. Relativamente à avaliação esta enquadra-se de maneira equivalente às restantes disciplinas, tendo mesmo actualmente um peso na média final do aluno no final do ensino secundário.

Os critérios de sucesso na disciplina são referidos e os planos de organização ensino-aprendizagem para cada nível de ensino, tendo em cada modalidade três níveis distintos: introdutório, elementar e avançado.

Os Programas não abarcam a inovação pedagógica relativamente a outras modalidades existentes ou por inventar; apresentam demasiadas actividades formais desportivas, incluem ainda situações demasiado prescritivas quanto aos aspectos técnico-tácticos sobre cada modalidade. Esta é uma opinião partilhada por Neil Armstrong, professor da Universidade de Exeter e membro do centro de Investigação da Saúde e Exercício da Criança Britânico, referido por Ana Cristina Marques da Costa, (2002) “ *os jogos de equipa competitivos dominam o currículo da EF do ensino Secundário, na maioria dos países europeus, apesar da prova inequívoca que nos mostra, com possível excepção do futebol para rapazes, estes não se transferem para uma participação para fora da escola (...) uma abordagem competitiva tende a centrar-se sobre os poucos alunos com uma habilidade elevada e poderá alienar a maioria dos jovens*” também o Professor aposentado Luis Lousteau Mateus (2001) considera a actividade docente como tendo “ *demasiada subordinação aos programas e conseqüentemente ao ensino chamado «modelo desportivo». [E com] (...) Meios de trabalho e opções demasiado mecânicas, frutos de uma visão segmentaria e divisionista da vida*”.

O mesmo autor refere ainda que seria muito benéfico para os alunos a possibilidade de “*Simplificar os programas escolares, com menos modalidades obrigatórias por ano e possibilidade de os alunos e professores escolherem algumas matérias*”.

Relativamente às actividades competitivas formais, verifica-se uma regressão, verificando uma expansão nas actividades direccionadas para a Natureza. Segundo Edgar Till (1994) “*a escola tem que renovar a sua oferta de actividades, em primeiro*

lugar para a tornar aprazível e ganhar adeptos entre os menos dotados e os que se identificam com os «desportos tradicionais»; em segundo lugar como meio de potencializar a ocupação dos tempos livres e por este meio, combater comportamentos desviantes” (Carvalho,1995: 137). Também Garcia referido por Pires concorda que: “ a escola deve ir também ao encontro das modas, mesmo efémeras, porque são elas que melhor cativam a juventude, podendo contribuir de forma significativa para a aquisição de verdadeiros hábitos desportivos. As modalidades alternativas (...) devem perder o seu estatuto secundário no planeamento das actividades” (Pires, 2000:4)

A forma como se gere a prática nas aulas curriculares, não pode estar indiferente a outras actividades organizadas pela escola e pelo meio onde se insere. A complementaridade de práticas exige-se como factor crucial no desenvolvimento das mesmas.

De acordo com o referido na ultima revisão curricular do ensino secundário, *“(...) a selecção de objectivos específicos e a aplicação dos processos formativos, de aprendizagem e treino, são objecto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor, (...) Em cada escola, o grupo de EF e os professores estabeleçam um quadro diferenciado de objectivos, com base na avaliação formativa, peça metodológica fundamental para a adequabilidade dos programas a cada realidade particular.” (Jacinto, 2001: 7)*

Assim, consideramos que os Programas Nacionais apresentam-se de certa forma abertos, permitindo a reflexão pedagógica, e a sua adaptação às diferentes realidades pedagógicas.

6.2 OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO ENSINO PROFISSIONAL

Os programas de EF adoptados pelas EEP são uma adaptação do Programa Nacional de EF, sendo realizada apenas algumas adaptações que se circunscrevem a organização modular que é específica das EEP e uma adaptação ao número de horas semanais, 2 sessões de 45 minutos por semana.

Verifica-se que os módulos a considerar no programa, num total de 16, repartidos pelos 3 anos do curso, incluem, excepto no que se refere aos Jogos Tradicionais e Populares, as áreas consideradas no programa de EF dos restantes cursos de nível secundário, garantindo, assim, uma das características fundamentais da EF Curricular – o eclectismo das suas actividades.

As áreas de Extensão da EF / Módulos a Estruturar, é apresentado no Quadro 2

QUADRO 2 – Áreas de Extensão da EF / Módulos a estruturar

ÁREAS DE EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA/MÓDULOS A ESTRUTURAR ÁREAS	MÓDULOS (16 no total)
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS (JDC) (ANDEBOL, BASQUETEBOL, FUTEBOL, VOLEIBOL)	3
GINÁSTICA (GIN) (SOLO, APARELHOS, ACROBÁTICA)	3
OUTRAS ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS - ATLETISMO/RAQUETAS/PATINAGEM (A\R\P)	2
ACTIVIDADES DE EXPLORAÇÃO NATUREZA (ORIENTAÇÃO, NATAÇÃO, ENTRE OUTRAS)	1
DANÇA (DANÇAS SOCIAIS, DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS)	3
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS	1
CONHECIMENTOS SOBRE DESENVOLVIMENTO DA CONDIÇÃO FÍSICA E CONTEXTOS ONDE SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS	3

A Direcção-Geral de Formação Vocacional refere “a organização em módulos pode, em certas circunstâncias, conduzir a uma gestão menos padronizada do horário escolar, daí que uma distribuição temporal equilibrada deverá ser assegurada”.

Considera ainda que, a “*distribuição deverá ser o mais equitativa possível ao longo dos três anos do curso, garantindo aos alunos uma prática continuada e sistemática no decorrer da sua formação*”.

“*A eficiência da aplicação deste programa depende da garantia da existência de duas sessões de Educação Física por semana, com tempo útil de 45 minutos, em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspectiva de Saúde.*”

“**A organização do tempo de aula** em períodos de tempo útil cria a necessidade do(s) professor(es) colaborar(em) com os órgãos responsáveis da escola, na definição de critérios que visem encontrar os melhores cenários de organização dos horários de EF, garantindo as condições necessárias à plena realização da mesma”.

QUADRO 3 – Composição Curricular / Cursos Profissionais

COMPOSIÇÃO CURRICULAR / CURSOS PROFISSIONAIS CICLO FORMATIVO	MÓDULOS
PRIMEIRO ANO	Avaliação Inicial <input type="checkbox"/> JDC I <input type="checkbox"/> GIN I <input type="checkbox"/> A/R/P/ I <input type="checkbox"/> DANÇA I <input type="checkbox"/> ACT.FIS/CONTEXTOS E SAÚDE I <input type="checkbox"/> APTIDÃO FÍSICA
SEGUNDO ANO	Avaliação Inicial <input type="checkbox"/> JDC II <input type="checkbox"/> GIN II <input type="checkbox"/> A/R/P II <input type="checkbox"/> DANÇA II <input type="checkbox"/> ACT.FIS/ CONTEXTOS E SAÚDE II <input type="checkbox"/> APTIDÃO FÍSICA
TERCEIRO ANO	Avaliação Inicial <input type="checkbox"/> JDC III <input type="checkbox"/> GIN III <input type="checkbox"/> ACT.EXPL.NAT <input type="checkbox"/> DANÇA III <input type="checkbox"/> ACT.FIS/CONTEXTOS E SAÚDE III <input type="checkbox"/> APTIDÃO FÍSICA

Analisando o respectivo programa e as orientações metodológicas da Direcção – Geral de Formação Vocacional destacamos o seguinte:

2010

- Os cursos das EEP estão divididos em 3 anos curriculares sendo que a disciplina de EF deve ser distribuída por esses 3 anos;
- Relativamente ao número de módulos as orientações referem a abordagem de 16 sendo estes distribuídos pelos 3 anos e pelas diferentes áreas (ver quadro 2)
- É referido a realização de 2 sessões semanais com a duração de 45, minutos em dias não consecutivos.
- Analisando as portarias dos planos curriculares dos cursos profissionais verifica-se que a carga horária da disciplina de EF de todos os cursos de nível III é de 140 H. (ver exemplos de Portarias dos diferentes cursos - Ex. Portaria n.º 914/2005 de 26 de Setembro – Curso Técnico de Contabilidade; Portaria n.º 1315/2006 de 23 de Novembro – Curso Técnico de Multimédia, entre outras).
- Confrontando o número de horas (140H) distribuído pelos três anos do curso constata-se que em cada ano será potencializado aproximadamente 47 – 48 horas (distribuição equitativa)
- Confrontando o valor definido de 47 – 48 horas por ano o curso com a orientação de 2 vezes 45 minutos por semana verificamos que não é possível, tendo em conta que um Ano Lectivo desenvolve-se com cerca de 180 dias o que equivale a cerca de 35 semanas lectivas.

Desta forma consideramos ter delineado as orientações metodológicas e as respectivas linhas de orientação da Extensão da EF e do Programa de EF a leccionar nas EEP.

PARTE VII - FINALIDADES E OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Rosentswieg (1969) e Tilman (1976) referem que a maioria dos professores de EF possuem uma ampla variedade de finalidades da disciplina.

Mesmo em função da revisão histórica dos estudos sobre os objectivos da EF, verifica-se uma grande dispersão de concepções e conseqüentemente, de finalidades para a disciplina (Avery e Lumpkin, 1987)

Neves et al (1981) num estudo realizado em Portugal sobre temáticas curriculares, onde participaram 175 professores de EF, comparando e confrontando as respostas a uma inquérito com as de não profissionais, designados por “*vulgo*”, concluíram que os profissionais identificam a EF na maioria das situações do que o grupo “*vulgo*”. Assim, mesmo quando se questiona sobre o que se faz na escola na aula de EF, tal como no jogo, a expressão corporal, a educação física, o desporto, a ginástica ou outras actividades, os 175 professores proporcionaram 516 respostas o que origina uma média de 3 por professor.

Deste resultado, percebemos um vasto leque de concepções e finalidades para a EF, no quadro do currículo escolar.

Analisados os dados os autores do estudo concluíram “*parece-nos que a elevada taxa de respostas na globalidade reflecte uma certa dispersão na opinião dos inquiridos que pensamos ser uma dupla realidade: por um lado um certo aprofundamento de ideias inerentes a um profissional e por outro a grande indefinição ainda existente nas realidades subjacentes ao conceito de EF*” (Neves et al. 1981, p 9).

Os autores referem ainda no mesmo estudo que “*o termo EF assume a sua maior importância na instituição escolar tendo um valor idêntico tanto para o “vulgo” como para os profissionais de EF*”.

Telama, et al. (1983), num estudo da avaliação do currículo da EF nas escolas Finlandesas consideraram, 7 finalidades da EF: Fitness, Skills, Recreação \ Satisfação, Vivacidade Escolar, Estéticas, Sócio-éticas, Continuidade de Actividade Física. Os professores de EF inquiridos revelaram um espectro de finalidades da EF bastante similar, independentemente dos níveis etários considerados”

Reed (1983) ao realizar um estudo envolvendo dois grupos de professores de EF de escolas elementares secundárias sobre as finalidades da EF, verificou diferenças de opiniões. Os professores de EF das escolas secundárias escalonaram as finalidades da EF, segundo a seguinte ordem de importância:

- a) “Fitness”;
- b) Desenvolvimento de Qualidades Afectivas;
- c) Desenvolvimento de Actividades Motoras

Analisando as opiniões do grupo dos professores de EF das escolas elementares verificou-se que a ordem foi alterada. Assim,

- a) Desenvolvimento de Qualidades Afectivas;
- b) Desenvolvimento de Actividades Motoras;
- c) “Fitness”;

No ano de 1985 Carreiro da Costa et al. num trabalho de investigação envolvendo 278 professores de EF, considerando os Domínios da Condição Física, das Qualidades Físicas, dos Factores Educáveis, das Actividades (Técnica), do Cognitivo, do Social, do Afectivo e do Cultural, concluíram:

- Ao nível dos objectivos específicos, os mais referenciados foram, por esta ordem, Factores Educáveis, Cognitivo e Condição Física. Os mesmos foram referenciados pela ordem inversa, Cultural; Afectivo e Qualidades Físicas;
- Ao nível dos objectivos comportamentais, os mais referenciados foram, por esta ordem, Actividades, Cognitivo e Factores Educáveis, sendo os mesmos referenciados, pela ordem inversa, Cultural, Qualidades Físicas e Afectivo;
- Ao nível dos objectivos operacionais, os mais referenciados foram, por esta ordem, Factores Educáveis, Actividades e Cognitivo, sendo os menos referenciados pela ordem inversa, Cultural, Afectivo e Social.

Em 1995 e num estudo longitudinal Carreiro da Costa et al, apresentaram um estudo realizado com 172 estudantes de EF sobre as suas expectativas e percepções de Actividades Profissionais Futuras, através da utilização de

2010

questionários, verificaram diferenças entre as opiniões dos inquiridos, sobre as finalidades da EF que nos importa realçar. Assim, as finalidades da EF mais referenciadas pelos estudantes do 1º ano foram:

- 46,9% - Efeitos Educativos Gerais
- 34,4% – Desenvolvimento Físico
- 22,9% - Catarse
- 15,6% - Prática

Analisando as opiniões dos estudantes do 5º ano do curso verificou-se que as mais referenciados foram:

- 71,1% - Efeitos Educativos Gerais
- 36,8% - Desenvolvimento Físico
- 22,4% - Prática
- 18,4% - Aprendizagens Especificas de Actividades Físicas

A categoria catarse reduz a sua percentagem a 9,2% realçando-se também a diminuição do primeiro para o 5º ano dos que não responderam ao inquérito (10,4% para 5,3%).

Apesar dos estudos confirmarem uma grande dispersão nas opiniões expressas pelos professores e estudantes de EF, é interessante verificar que na sua óptica, os mesmos sentem possuir conhecimentos e habilidade para atingir essas metas (Lambdin e Steinhardt, 1991).

Steinhardt, (1992 p 964) reforça a ideia sobre a dispersão de opiniões acerca das finalidades da EF referindo “ the study of physical education curriculum is complex in that it involves issues of value (e.g., what should we teach?) as well as issues of control (e.g. who makes decisions about what is taught?)

O professor de EF deve ter como objectivo basilar o incutir nos alunos os gosto pela prática das AF, de modo a prolongá-la ao longo da vida(Gonçalves, 1998).

Segundo Vieira e col. (2002) a aprendizagem dos desportos é um dos objectivos fundamentais da EF ajudando o adolescente a descobrir a pluralidade e a riqueza de movimentos que o corpo lhe possibilita,

Os programas nacionais de EF definem as finalidades da disciplina, as quais representam as grandes metas a atingir em cada ciclo de escolaridade. “ *As finalidades definem os campos ou áreas que integram a EF, cujo conteúdo está explicitado nos objectivos, ciclo/área e nas especificações das matérias que integram estas áreas*” (Programa de EF- 10º, 11º e 12º anos, Cursos Gerais, Tecnológicos e Profissionais, 2001)

Assim concluímos que as crenças e conceitos de cada professor influencia aquilo que para ele representa o que deve ser a escola, o ensino, as finalidades das EF, as características de “*um bom ou mau aluno em EF*”, a identificação de factores de sucesso e insucesso em EF, na realidade, toda a complexidade da intervenção pedagógica.

PARTE VIII - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL

8.1 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE

Ao estudarmos o conceito de desenvolvimento profissional deparamo-nos com dois vocábulos o de “**carreira**” (Huberman, 1989) e o de **experiência** (Dewey, 1971; Siedentop e Eldar, 1989; Januário, 1996; Marcelo, 1999) praticamente análogos mas com diferença ao nível da sua semântica.

A Carreira é um percurso profissional, um fenómeno transitório, com um contributo para o alargamento ou enriquecimento do pensamento. Carreira é uma “*profissão em que pode haver melhoria no retrocesso*”. (Figueiredo 1996: 539).

Esta definição de carreira (Figueiredo, 1996) aproxima-se da perspectiva clássica de carreira de Huberman (1989), que refere:

“La “carrière (...) peut délimiter une série de “sequences” ou de “maxicycles” qui traversent non seulement les carrières des individus différents dans une même profession mais aussi celles des personnes exerçant différentes professions. Cela ne veut pas dire que ces séquences sont vécues toujours dans le même ordre, ni que tous les membres de la profession les vivent toutes” (Huberman 1989: 6).

Todavia, este autor entende que o desenvolvimento dum carreira não é constituído por uma série de acontecimentos, mas é antes um processo que para alguns pode ser mais ou menos linear, mas para outros é composto de processos e retrocessos, de situações de êxito, isto é, é um processo composto de descontinuidades.

Como qualquer percurso profissional ou pessoal, a carreira dos professores é distinguida por momentos altos e baixos que caracterizam um processo no procedimento e postura do professor durante esta. Daqui emergem alterações, sobretudo no modo como os professores realizam e percebem o seu trabalho que vai, por sua vez, repercutir-se nos trabalhos e atitudes académicas dos alunos, que

se alteram quando *“experience is factored into the equation”* (Siedentop e Eldar, 1989: 254).

A concepção de experiência aparece ligada, a um ganho intelectual, ao conhecimento que uma pessoa adquire através do uso da prática. Mais especificamente, são consideradas modificações vantajosas que o exercício produz nas faculdades do indivíduo, as aquisições que intelectualmente se fazem, por meio de tal exercício e, de modo geral, todos os progressos mentais que daí resultam.

Ressalta, pois, na análise das diferentes definições da palavra experiência, que esta está sempre ligada a funções cognitivas. A experiência é um contributo para o aumento ou enriquecimento do pensamento, realizando modificações vantajosas que o exercício produz nas nossas capacidades, através do desenvolvimento das faculdades intelectuais, mas, somente, as que são consideradas vantajosas, pela vivência ou pela prática.

Porém, como adverte Januário, (1996) nem sempre muitos anos de serviço equivalem a *“experiência profissional”*, dado que mais valem poucos anos vividos numa escola ou grupo disciplinar que reflecte sobre os problemas quotidianos e promove o seu próprio desenvolvimento e formação. O que representa uma experiência profissional superior e qualitativamente diferente é o confronto, o contraste e/ou reflexão que o professor realiza sobre a sua prática pedagógica.

De acordo, com este autor a *“experiência profissional”* costuma ser, normalmente, definida, com o tempo de serviço que o sujeito tem. Esta dimensão poderá ser observada sob duas componentes de análise: a quantidade da experiência de ensino e a qualidade dessa experiência. A quantidade é um critério mais fácil e cómodo de usar, dado que tem implícita uma generalidade e economia teórica. O critério qualidade implica uma maior complexidade, e por consequência, é mais difícil de operacionalizar, uma vez que está dependente dos parâmetros valorizados. (Januário, 1996)

Marcelo (1995) afirma que quer os professores em exercício, quer os aqueles que se estão a formar, atribuem um valor significativo ao conhecimento proveniente da experiência, como factor que forma o professor, em detrimento de cursos que transmitem aquilo a que este autor apelidou de *“conhecimentos teóricos”*.

Lorenzo Delgado (1991) uma revisão que realizou a estudos de vários autores sobre as “práticas de Ensenanza conclui que os professores em exercício, valorizam maioritariamente os conhecimentos adquiridos através da experiência e são aqueles

que menos importâncias dão á formação teórica de professores, sendo curioso verificar que só um quarto destes é que referem como sendo importante na sua formação.

Marcelo advoga, ainda, que nenhuma posição conceptual sobre o valor da experiência no ensino é possível, sem a necessidade de ser desenvolvida, uma “*Teoria da Experiência*” como Dewey (1938) sustentava, uma vez que este autor já constatava que “*experiencia não é sinónimo de educação*”, uma vez que tudo se jogava na qualidade das experiências que se tinham. Para que tal acontecesse, simultaneamente e com autonomia, outros elementos teriam de estar presentes, tais como: a adaptação às situações contextuais mutáveis, a percepção da mudança e a assunção de novos Papeis (Marcelo, 1995: 40).

“*The function of **experience** was not so much in what the accomplished – predictability, expectations for on-task behavior, routinization of managerial tasks – but in how they accomplished it.*” (Siedentop e Eldar, 1989: 254)

Para que os professores atinjam o que Siedentop e Eldar, (1989) sugerem, terá que existir a valorização da qualidade das experiências, dependentes de duas características:

- a) uma imediata, relacionada com os acontecimentos agradáveis ou desagradáveis que o sujeito vive;
- b) outra mediata, que emerge das influências que essas experiências têm sobre acontecimentos a aprendizagens posteriores (Dewey, 1971)

Completando estas características Siedentop e Eldar (1989) afirmam que pode existir “*expertise*” (perícia), no ensino, porém “*expertise*” (experiência) e “*effectiveness*” (eficácia) são condições necessárias, mas não suficientes para atingi-la. E acrescentam, ainda, que a “*expertise*” está relacionada com contextos e matérias específicas e pode ser compreendida através do comportamento, consistindo num termo técnico relacionado à mestria, à competência e a um conhecimento deveras especializado.

Os “*experts*” são profissionais que reflectem continuamente, baseando-se em imagens de acontecimentos interiorizados pela experiência (Touchon, 1993), apresentando uma grande capacidade de análise, interpretando de forma imediata os acontecimentos, antecipando mesmo a sua previsão e tomando as decisões adequadas.

Vários estudos tentaram relacionar a idade e ciclos vitais dos professores e as suas características, como forma de compreenderem o seu desenvolvimento pessoal e profissional, através das suas vivências.

8.2 FASES DE EVOLUÇÃO DA CARREIRA DO PROFESSOR

Sikes (1985), nos estudos que realizou, conclui que *“diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira”* (in Marcelo, 1999: 62)

Nas suas investigações, Huberman (1989) destaca cinco fases na vida profissional dos professores: a **entrada na carreira**; a **estabilização**; a **experimentação** ou a **diversificação**; o **questionamento** e a **serenidade e distância afectiva**.

A primeira fase, que se situa entre o primeiro e o terceiro ano de serviço, é chamada a **“entrada na carreira”** é uma fase caracterizada, simultaneamente, pelo sentimento de sobrevivência e descoberta. Ao sentimento de *“Sobrevivência”* está associado o conceito de *“choque da realidade”* que o professor principiante sente quando se apercebe do fosso existente entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula.

O docente encontra-se, também, numa situação acima descrita, as suas preocupações começam a descentrar-se de si próprio para se voltarem para alvos como os alunos e a forma como estes podem melhor aprender.

Começa-lhe então a despontar o sentimento da **“descoberta”** representado pelo seu entusiasmo na experimentação, no orgulho de ter finalmente a sua própria classe, os seus alunos e pertencer a um grupo profissional.

Esta experiência de entrada, segundo Huberman (1989), irá determinar a carreira do professor. Se o início se marcar sobretudo por experiências positivas, este irá manter o entusiasmo inicial e um considerável domínio de ensino. Quando este início se caracterizar pela vivência de uma situação difícil, irá ter associado a uma carga docente excessiva, a uma ansiedade, a uma tensão ou incerteza, a

alunos difíceis, a alguns problemas de controlo administrativo e a problemas de isolamento em relação aos colegas.

A segunda fase, surge entre os quatro e os seis anos de serviço, designada de **estabilização, envolvimento e consolidação dum repertório pedagógico**, e está ligada, ao envolvimento administrativo através da nomeação para um quadro, com a decisão de continuar no ensino, com a consolidação pedagógica e com o sentimento de autonomia (Huberman, 1989).

Começam, então, a aparecer os problemas concretos, que estão normalmente relacionados com a eficiência do seu trabalho individual ou em grupo, com a gestão do tempo, dos recursos, dos conteúdos... as dificuldades palpáveis da prática e que as poderá resolver com maior ou menor eficácia consoante e relevância da sua experiência.

Entre os sete e os vinte e cinco anos de serviço aparecem “*nouveaux défis, nouveaux soucis, les parcours divergents*” (Huberman, 1989: 11). Segundo este autor é a qualidade das interações e experiências vividas que originam nos professores duas formas distintas de estar na profissão. Um subgrupo, o dos professores cuja profissão é vivida positivamente, implicam-se na **experimentação, na diversificação e no investimento de mudanças institucionais**.

No outro subgrupo, o dos professores com experiências menos gratificantes, instala-se a rotina, baixa a energia do professor e o controlo das situações críticas e vê-se ameaçado. A pouco e pouco, reduz os seus compromissos profissionais “*dedicando-se simultaneamente a uma actividade paralela ou abandonando a profissão*” (Marcelo, 1999: 65).

A quarta fase, dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos de serviço, é dominada por Huberman (1989) de “**Serenidade e distanciamento afectivo**” ou de “**Conservadorismo**”, conforme os acontecimentos mais ou menos traumático vividos pelo professor.

O Grupo de professores que se identifica com a primeira categorização, é numeroso, trata-se, como refere este autor, dum “*etat d’âme*”. onde se sentem menos energéticos, mais relaxados, menos preocupados com os problemas da classe. São professores que se deixam de preocupar com a carreira administrativa e começam a desfrutar mais o ensino.

Os professores que pertencem à segunda categorização tornam-se conservadores, amargurados, e mostram pouco interesse pelo seu desenvolvimento

profissional. Queixam-se constantemente dos alunos, dos colegas mais novos, do sistema, de forma raramente positiva.

A última fase, dos trinta e cinco aos quarenta anos de serviço, é nomeada de “*ruptura*”. Os professores podem sair da profissão com um sentimento de serenidade, com a sensação do dever cumprido; ou com um sentimento de amargura, dado que nunca se adaptaram às mudanças.

“Ainsi , deux facteurs á résonance pédagogique, “maîtrise pédagogique” et “efficacité”, Semblent anticiper un dénouement de carrière positif, alors que deux facteurs plus globaux et en partie structuraux, “remise en question” et “désillusion”anticipent le désenchantement. En particulier, une phase d’interrogation forte em mi-carrière semble plus difficile à rectifier par la suite “ (Huberman, 1989: 14).

As investigações têm, pois, demonstrado que a vida pessoal e profissional dos professores passa por diferentes fases que influenciam o professor como pessoa.

O desenvolvimento profissional não é um processo linear, passa por períodos de equilíbrio, em que os professores adoptam posições mais firmes, e épocas de crise que podem ser determinadas por mudanças pessoais e por acontecimentos que ocorrem no percurso profissional e que contribuem para a destabilização dos papéis e das posições profissionais (Marcelo, 1999).

Todavia, estas fases não se dão de forma contínua e obrigatória, existindo outros factores que as influenciam. A falta de incentivos na carreira, a sua burocratização crescente, consequentes dos efeitos secundários do alargamento do ensino, aumentou nos últimos anos os obstáculos ao processo de desenvolvimento profissional do professor. Contudo, sendo essencial, a tendência para a autoformação, o processo de desenvolvimento permanece mas em função de modelos alternativos, por vezes, incompatíveis.

Ao ultrapassarem-se os “*lugares-comuns*” e as imagens feitas que atenuam a percepção do verdadeiro papel do professor, ao debater-se o que deve ser a educação no quadro actual de conhecimento e dos desafios que as mudanças sociais propõem à escola, o papel do professor surge como excessivamente complexo e diversificado. A sua acção tem de subentender uma rigorosa formação teórica/prática, um esforço de permanente actualização, um adequado processo de

desenvolvimento profissional, na maior parte das vezes, adquirido no grupo ou meio profissional a que pertence.

A mestria do professor terá de se considerar em função da participação dispensada em todas as áreas da intervenção pedagógica: a concepção, a programação, a gestão dos recursos, a execução de várias tarefas, a avaliação crítica dos processos e a colaboração em propostas de reajustamento às mudanças. Tais factos trazem ao professor uma responsabilidade acrescida, implicitamente ligada a um ensino de qualidade que se exige. Por tal motivo, e como pretendemos compreender no nosso estudo, modos de actuação de professores com diferentes níveis de experiência, é pertinente averiguarmos com a influência desta característica é analisada pelos diversos autores.

8.3 PROFESSORES EXPERIENTES E MENOS EXPERIENTES

A comparação entre professores menos experientes e mais experientes aparece como uma área de pesquisa onde se verificam algumas divergências.

Calderhead, (1984) considera que os professores principiantes se centram, essencialmente, em torno de questões de controlo do comportamento dos alunos ou na organização do trabalho da classe, o que lhes provoca muitas preocupações e ansiedades.

Bereiter e Scardamalia (1992) referem, que os professores principiantes têm tendência para apresentar uma estrutura de conhecimento “*superficial*”, com poucas ideias gerais e um conjunto de pormenores ligados a essas ideias, mas não ligados entre si. Os professores experientes, por seu lado, apresentam uma estrutura de conhecimento profunda com muitas ligações a vários níveis.

A representação dos problemas é uma outra característica apontada por alguns autores e que distingue os professores experientes dos professores principiantes, afirmando que os experientes atendem à organização abstracta do problema e utilizam uma diversidade de factores acumulados na sua memória, enquanto que os principiantes, pelo contrário, são influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, por consequências, têm dificuldades em representá-lo de forma abstracta. (Bereiter e Scardamalia 1992; Berliner, 1994)

Yinger (1987) adverte-nos para o facto de que, apesar dos professores principiantes poderem ter conhecimentos teóricos das regras de funcionamento, das experiências da sala de aula, são, muitas vezes, incapazes de transferir esses conhecimentos para a prática.

8.4 SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL

Se antigamente a supervisão era encarada apenas como apoio à formação inicial de professores, hoje é alargada aos profissionais em exercício (professores, Educadores, auxiliares e outros que lidam de perto com jovens), na medida em que todos eles são determinantes para a qualidade da escola.

Nesta perspectiva de supervisão, os actores participam na vida da escola, exercendo o seu direito e dever de cidadania, onde todos colaboram na resolução de problemas, numa atitude de partilha e reflexão e numa procura permanente de soluções para os problemas reais daquele contexto.

Assim, Oliveira-Formosinho salienta “ *As práticas de supervisão têm uma natureza sistemática e a interacção entre os actores principais necessita ser muito cuidada*” (2002 a: 46).

Partilhamos, assim, da opinião de Isabel Alarcão quando ao redefinir o objecto de supervisão o faz a dois níveis:

“1) a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; e

2) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas” (2002:231).

Destacam-se aqui duas variáveis: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, que influenciam não só a qualidade das aprendizagens dos alunos, como também a qualidade de vida nas escolas.

“ A supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.” (Oliveira-Formosinho, 2002 b:18)

A qualidade dos serviços educativos é hoje o grande desafio que a sociedade coloca às escolas. Deste modo, melhorar a prática pedagógica dos professores e candidatos a professores e os contextos educativos onde ela decorre assegura um atendimento e educação desejáveis. O desenvolvimento das crianças dependerá, assim, não só de um processo individual, mas de um processo colectivo que se realiza num determinado contexto de aprendizagem. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000). Partindo deste pressuposto é clara a necessidade de avaliar e desenvolver as realidades educativas onde este se promove.

O processo de melhoria da escola implica o envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas respeitantes ao desenvolvimento curricular, bem como tomadas de decisão colectivas, que têm em vista a compreensão e resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades e progresso dos alunos. Assim, uma supervisão contextualizada, isto é, *“centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalhos e desenvolvida nos contextos organizacionais poderá resolver esses mesmos problemas, e promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional”* (Oliveira-Formosinho, 2002: 13)

É através das interacções que aí se estabelecem e da investigação e reflexão sobre as práticas que os professores aprendem e se desenvolvem pessoal e profissionalmente (Alarcão, 2001). Assim, neste processo de melhoria da qualidade do contexto, educadores e candidatos a educadores formam-se e são formados.

Alarcão (2001) reforça esta ideia dizendo que é a qualidade de educação que comanda a formação de professores e que a sua procura não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional, que por sua vez também não são possíveis sem investigação. Nesta perspectiva só um professor-investigador das suas práticas é capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajudá-las, sempre que necessário, tornando-se no

dizer daquela autora um *“agente dinâmico da sua formação”* (Alarcão, 1999:258) comprometendo-se, desta forma, com o processo de mudança. Contudo, a autora diz-nos que *“formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”* (Alarcão, 2001:26).

Deste modo, a partilha de experiências estimula os educadores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhes permite desenvolver através do intercâmbio e da colaboração, competências para colectivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas.

A prática profissional e o contexto onde é realizada são para Canário (2001) elementos estruturantes do processo formativo, tanto no que diz respeito à formação inicial como à formação contínua. Estas situações de formação e de trabalho que, normalmente, ocorrem em simultâneo, conferem à prática um papel relevante, pondo de parte a sua concepção inicial como momento de aplicação da teoria. Nesta perspectiva o autor considera que: *“a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial, ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores (ou supervisores)”* (Canário, 2001:40).

Reconhece-se o “saber experiencial”, individual e colectivo, e as múltiplas interacções que acontecem no contexto de trabalho como elementos formativos neste processo, em que a partilha e a reflexão, que articulam teoria e prática, assumem um carácter desenvolvimental. Tracy salienta que *“para melhorar o desempenho do indivíduo, temos de considerar o ambiente organizacional total no qual a pessoa trabalha e criar uma comunidade de aprendizes ao longo da vida”* (in Oliveira-Formosinho, 2002:14).

Ora, estes contextos onde se promovem momentos de partilha de experiências da prática e reflexão, a partir dos quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente, designam-se segundo Shulman (1997, cit. Alarcão e Tavares, 2003:148), por comunidades de aprendizagem. Caracterizam-se segundo aquele autor pela *“abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum”*.

Este tipo de comunidade pressupõe um líder que, dotado de competências cívicas, técnicas e humanas (Alarcão e Tavares, 2003), consiga dinamizar estes encontros de formação, apoiando cada um dos participantes, gerindo os diferentes saberes ali partilhados e produzidos, sendo capaz de apoiar a sua sistematização. Ao supervisor, com formação especializada nesta área, caberá, enquanto facilitador ou líder destas comunidades:

Melhorar a qualidade da educação implica, assim, formação, inovação e mudança, devidamente apoiada por um supervisor que conhece a instituição, o seu percurso de vida, a sua cultura, os profissionais que dela fazem parte, conhecimento esse que o ajuda a compreender as necessidades daquela realidade educativa e planear acções que contribuam para o seu desenvolvimento.

Formosinho (2001) considera que os processos de socialização e as aprendizagens experienciais são fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. Nesta perspectiva, e na opinião deste autor, as dimensões moral e relacional, que fazem parte do perfil docente, são tão importantes quanto a dimensão intelectual e técnica. Isto, porque “ *a relação pedagógica baseia-se sempre numa relação profissional e a própria eficácia e qualidade de ensino pressupõe um bom clima humano*” (Formosinho, 2001:60). Acresce ainda referir que tratando-se de agentes de desenvolvimento humano é fundamental valorizar-se o desempenho relacional dos professores, devendo a formação inicial proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social, que deverá ser, também, avaliada.

PARTE IX - A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Existem duas Redes de Educação e Ensino em funcionamento na RAA, a Rede Pública e a Rede Privada. Segundo a Direcção Regional de Educação, DSFE / Divisão de Planeamento e Estatística – DPE no ano lectivo de 2007/2008 a Rede Pública era composta por 36 Unidades Orgânicas, 16 Escolas Básicas Integradas, 8 Escolas Secundárias e 12 Escolas Básicas e Secundária. O Ensino Particular, Cooperativo e Solidário é ministrado nos estabelecimentos de educação e ensino pertencentes às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPPS), nos Colégios e Externatos Privados e nas EEP.

O Ensino Profissional é uma modalidade especial de educação que visa, essencialmente, o desenvolvimento da formação profissional qualificante dos jovens. Atendendo ao facto destes cursos destinarem uma grande parte da sua carga horária à formação técnica, tecnológica e prática, permitem desenvolver competências específicas para o exercício de uma profissão.

O Ensino Profissional dá um maior peso aos conhecimentos técnicos e à experiência prática do que aos conhecimentos teóricos. É especialmente interessante para aqueles que preferem aprender uma profissão ou adquirir uma qualificação técnica a seguir.

Os sistemas de Ensino Profissional da União Europeia (UE) variam consoante os países. Embora os níveis de participação sejam diferentes, a sua média é superior à de outras economias rivais.

Deste modo, procura-se que os cursos leccionados em cada escola estejam relacionados com as características e necessidades da Região em que ela se insere. Esta modalidade de ensino rege-se pelo instituído no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e Portaria n.º 550C/2004, de 21 de Maio.

Os cursos do Ensino Profissional destinam-se essencialmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam obter uma qualificação profissional que possibilite o ingresso no mercado de trabalho, a par de uma

2010

habilitação académica que permita a candidatura ao ensino superior e estão organizados por módulos.

Segundo a Comissão Europeia ¹ *“em média, cerca de 50% dos estudantes do terceiro ciclo do ensino secundário escolhem a via do ensino e a formação profissionais. Contudo, este sector precisa de ser modernizado para se tornar numa opção mais atractiva e de elevada qualidade, de forma a proporcionar aos jovens as competências certas para encontrar um emprego adequado e, aos adultos, uma oportunidade de actualizar as competências ao longo da sua vida activa. Por conseguinte, a Comissão pretende incentivar mais pessoas a optar pelo ensino profissional, a fim de melhorar a qualidade da oferta de formação e facilitar a mobilidade entre empregos e países”*.

Androulla Vassiliou, Comissária para a Educação, a Cultura, o Multilinguismo e a Juventude, declarou: *“Queremos transformar a imagem do sector do ensino e formação profissional na UE para o tornar mais pertinente para as realidades de hoje. Este sector constitui um elo de ligação fundamental entre os mundos da educação e do trabalho. No actual clima económico, é mais importante do que nunca juntarmos os nossos esforços a fim de tornar essa via de ensino mais atractivo para os aprendizes, os estudantes e para quem quiser melhorar as suas competências.”*

Segundo o Jornal Correio dos Açores de 10 de Junho de 2010:

“40% dos alunos em idade escolar nos Açores procuram o Ensino Profissional”

“À semelhança do que se passa na UE, na RAA, certo é que o número de alunos que escolhem o ensino profissional tem vindo a crescer, existindo actualmente uma diferença que não chega a dois mil alunos entre esta via e o ensino regular”. (Maria Lina Mendes, 2009)².

¹ in http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc/com296_en.pdf

² Secretária Regional da Educação e Formação

“Existem actualmente 4.287 alunos a frequentar cursos técnico-profissionais na RAA e cerca de 6.000 alunos no ensino secundário regular. Ou seja, “já não há uma grande diferença entre as opções”, assumindo que *“já se retirou o conceito de alternativa, porque a formação profissional é uma boa opção”* para concluir o ensino básico e conseguir uma certificação, além de representar “um trampolim para o ensino superior” (Maria Lina Mendes, 2009)³

O Diário dos Açores de 28 de Maio de 2009, destaca **“Ensino Profissional com 127 cursos nos Açores”**

A oferta de Ensino Profissional no ano 2009/2010 na RAA abrangeu 127 cursos, em 64 áreas, com 2.540 lugares disponíveis. (Ana Paula Marques, 2009)

Segundo, (Ana Paula Marques, 2009)⁴ “o empenhamento do Governo Regional da RAA no processo de capacitação profissional dos jovens açorianos, através duma cada vez maior diversificação da oferta e do ajustamento dos cursos às reais necessidades das empresas”. Salientou ainda o papel do Observatório do Emprego e da Formação Profissional *“no permanente ajuste da formação e do mercado de trabalho em função das solicitações previsíveis”*. A Secretária Regional anunciou, por outro lado, que o Governo açoriano já investiu, desde Outubro de 2008, 14,1 milhões de euros de fundos do Fundo Social Europeu no Ensino Profissional.

³ Secretária Regional da Educação e Formação

⁴ Secretária Regional do Trabalho e Segurança Social

CAPÍTULO II - OBJECTO DE ESTUDO

1. INTRODUÇÃO

Após conclusão do primeiro capítulo destinado à revisão da literatura, iremos definir o percurso que esteve na base do caminho da nossa investigação.

Ao longo deste capítulo iremos apresentar os objectivos que nos orientaram e a formulação do problema que se procura analisar.

2. ENUNCIADO DO PROBLEMA

No seguimento da análise realizada à literatura verificamos que o conhecimento das alterações a LBSE, do currículo, dos programas e das finalidades de EF serão essenciais para os professores no sentido de potencializar da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem. Analisamos também que relativamente ao currículo, programas e finalidades da EF serão factores determinantes no processo de ensino-aprendizagem, sendo mesmo considerados como factores que contribuem para a motivação e interesse dos alunos pela disciplina de EF.

Graham (1995) refere “ *um programa que contemple os mesmos conteúdos de ensino para todas as turmas e todos os alunos, ainda que do mesmo ano de escolaridade, não se revela eficaz sendo naturalmente desajustado às necessidades dos alunos*”

Considerando o enquadramento do nosso estudo, o intento desta investigação prende-se com o propósito de analisar o funcionamento da disciplina de EF nas EEP na RAA, no ano lectivo de 2009/10, quatro anos após a sua integração nos planos de estudos dos Cursos Profissionais. Partindo do discurso dos seus formadores/ professores, pretende-se conhecer o nível de operacionalização dos programas de EF para o EP a partir das práticas de ensino e saber os motivos dessa condição. Isso será possível dando relevância à percepção dos formadores/ professores das EEP sobre a importância das finalidades da EF neste tipo de

ensino, bem como sobre as dificuldades sentidas na leccionação e os desejos de mudança relativamente ao seu desempenho profissional.

3. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Centrando o conjunto das nossas intenções de investigação no estudo das adaptações e concepções dos programas de EF, das limitações logísticas e matérias nas EEP na RAA, das percepções dos profissionais de EF relativamente a leccionação da EF neste tipo de Ensino, bem como das práticas colaborativas e processos de formação e auto-formação existentes, estamos em condições de apresentar os objectivos do nosso estudo:

2.1 Compreender o perfil dos professores/ formadores que leccionam a EF nas EEP da RAA.

2.1.1 Conhecer que tipo de formação (académica, desportiva, profissional, outras) têm os formadores que leccionam a EF nas EEP da RAA.

2.2 Compreender a gestão dos programas para a leccionação da EF nas EEP da RAA

2.2.1 Conhecer o tipo de adaptações que são realizadas ao programa na EF nas várias EEP na RAA.

2.2.2 Conhecer as limitações que existem relativamente as estruturas logísticas e materiais para a leccionação dos programas nas EEP na RAA.

2.3 Conhecer a percepção dos formadores sobre a leccionação da EF nas EEP na RAA.

2.4 Perceber a(s) dinâmica(s) existente(s) entre profissionais desta área disciplinar.

2010

2.4.1 Conhecer que tipo de cooperação existe entre profissionais de EEP e EEP e entre profissionais de EF de EEP e EER.

2.4.2 Conhecer se existem dinâmicas de auto-formação entre formadores da disciplina de EF.

2.5 Conhecer as necessidades de formação em função da leccionação da EF nas EEP na RAA

CAPÍTULO III - MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

1. INTRODUÇÃO

O principal objectivo deste capítulo é apresentar as opções metodológicas da nossa investigação. Assim, pretendemos caracterizar a amostra, descrever os instrumentos de pesquisa, as suas condições de aplicação e os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

2. ESCOLAS DO ENSINO PROFISSIONAL NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

A RAA é constituído por nove ilhas principais divididas em três grupos distintos, são eles Grupo Ocidental (Ilha do Corvo e Flores); Grupo Central (Ilha do Faial, Graciosa, Pico, S. Jorge e Terceira) e Grupo Oriental (Ilha de S. Miguel e Santa Maria)

As EEP da RAA – Rede Privada, estão distribuídas pelos grupos Central e Oriental e Ocidental. Todos os grupos possuem pelo menos uma escola sendo que nas Ilhas Graciosa e Corvo não existe nenhuma EEP, actualmente em funcionamento.

Assim a rede Privada das EEP da RAA é composta por 18 estabelecimentos sendo que a escola INETESE possui dois estabelecimentos de Ensino em duas Ilhas diferentes (S. Miguel e Terceira); a escola Câmara de Comércio e Indústria de Ponta Delgada é constituída por 3 pólos 2 na Ilha de S. Miguel (Ponta Delgada e Lagoa) e outro na ilha de St^a Maria, por fim a escola de S. Jorge também possui um pólo na ilha das Flores para além da sua escola situada na ilha de S. Jorge.

Assim as EEP da RAA encontram-se divididas da seguinte forma:

QUADRO 4 – EEP - Rede Privada - RAA

GRUPO	ILHA	ESCOLA	DATA DA INAUGURAÇÃO\FUNDAÇÃO	Nº FORMADORES DE EF	
CENTRAL	FAIAL	Escola Profissional da Horta	2 de Outubro de 1998	1	
	PICO	Escola Profissional do Pico	28 de Outubro de 1998	2	
	S. JORGE	Escola Profissional de São Jorge	31 de Maio de 1996	1	
	TERCEIRA		Instituto de Educação Técnica de Seguros - INETESE – Açores	24 de Outubro de 2002	1
			Escola Profissional da Praia da Vitória	Outubro de 1995	5
			Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo	5 de Fevereiro de 1996	1
	ORIENTAL	S. MIGUEL	Escola Profissional das Capelas	4 de Novembro 1997; 7 de Janeiro de 2002	1
Escola Profissional da Câmara de Comércio e Indústria de Ponta Delgada			7 de Outubro de 2000	2	
Escola Profissional Monsenhor João Maurício de Amaral Ferreira			19 de Agosto de 1997	3	
Escola Profissional de Nordeste			8 de Novembro de 1999	1	
Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Ponta Delgada - MEP			2001	2	
Escola Profissional da Ribeira Grande			5 de Fevereiro de 1998	2	
Escola Profissional de Vila Franca do Campo)			15 de Dezembro de 1997	2	
Escola de Formação Turística e Hoteleira			2002	2	
Instituto de Educação Técnica de Seguros - INETESE – Açores			-----	1	
Escola Profissional Associação para a Promoção do Desenvolvimento dos Açores - APRODAZ			6 de Outubro de 2009	3	
Escola Profissional do Sindicato de Escritório e Comércio de Santa Maria e S. Miguel (EPROSEC)			15 de Janeiro de 1992	1	
Escola de Novas Tecnologias dos Açores (INOVA)			6 de Outubro de 1993	1	

A origem das EEP da RAA surgiu essencialmente na década de 90. Verifica-se claramente que entre os anos 1995-1999 existiu um aumento muito acentuado na inauguração de EEP na RAA potencializando desta forma um ensino direccionado para a formação e empregabilidade dos jovens.

Relativamente ao número de formandos e cursos que as diferentes EEP na RAA potencializam, iremos apresentar um quadro que retrata esses dados no que diz respeito ao ano lectivo 2009/2010.

QUADRO 5: N.º de Cursos e Formandos das EEP na RAA no Ano Lectivo 2009/2010⁵

N.º DE CURSOS	ESCOLA	N.º FORMANDOS
12	Escola Profissional da Horta	185
16	Escola Profissional do Pico	189
17	Escola Profissional de São Jorge	223
7	Instituto de Educação Técnica de Seguros - INETESE – Açores – Angra do Heroísmo	110
15	Escola Profissional da Praia da Vitória	265
8	Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo	111
8	Escola Profissional das Capelas	136
12	Escola Profissional da Câmara de Comércio e Indústria de Ponta Delgada	168
5	Escola Profissional Monsenhor João Maurício de Amaral Ferreira	71
6	Escola Profissional de Nordeste	63
12	Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Ponta Delgada - MEP	181
10	Escola Profissional da Ribeira Grande	144
9	Escola Profissional de Vila Franca do Campo)	132
8	Escola de Formação Turística e Hoteleira	100
3	Instituto de Educação Técnica de Seguros - INETESE – Açores - PDL	37
7	Escola Profissional Associação para a Promoção do Desenvolvimento dos Açores - APRODAZ	112
6	Escola Profissional do Sindicato de Escritório e Comércio de Santa Maria e S. Miguel (EPROSEC)	121
7	Escola de Novas Tecnologias dos Açores (INOVA)	112

⁵ Ver em anexos a descrição de todos os cursos e n.º de formandos por curso

De acordo com o quadro 6, podemos constatar que no ano lectivo de 2009/2010 existem cerca de 170 cursos profissionais de várias áreas a ser leccionados nas diferentes EEP na RAA. Verifica-se também que frequentam aproximadamente 2500 alunos as respectivas EEP. A respectiva análise reflecte apenas os cursos profissionais das EEP que nos seus programas curriculares esta inserida obrigatoriamente a disciplina de EF. Consideramos deste modo ser relevante para este tipo de ensino estudos que reflectiam as práticas formativas no que respeita à leccionação e organização da disciplina de EF.

2.1. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DO ENSINO PROFISSIONAL NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

A amostra foi constituída por 22 dos 32 profissionais de EF que leccionavam nas 17 EEP no Arquipélago dos Açores no ano lectivo de 2009/2010.

Contactamos cada um desses profissionais, explicando os objectivos do estudo, e solicitamos a sua colaboração no preenchimento do questionário. É de salientar que todos os profissionais inicialmente contactados se prontificaram a colaborar no estudo, embora no final da mesma só tenhamos conseguido obter uma taxa de retorno correspondente a 67% dos questionários enviados.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A selecção dos procedimentos mais adequados face à problemática implica a compreensão das vantagens e desvantagens das diversas abordagens metodológicas. Porém não significa que um investigador adira exclusivamente a um método.

Uma investigação científica pode ser realizada de acordo com vários modelos investigativos. Assim toda a investigação científica poderá ser desenvolvida segundo um destes três métodos: quantitativa, qualitativa ou mista.

Para a elaboração do nosso trabalho de investigação utilizámos um Instrumento de análise misto, ou seja a aplicação de inquéritos por questionário com questões de resposta abertas e fechadas.

A nossa amostra de investigação foi composta por vinte e dois dos formadores do Ensino Profissional que no ano 2009/2010, leccionavam a disciplina de EF na RAA. Devido à dispersão da nossa amostra, pelas nove ilhas, considerámos que embora o inquérito, como qualquer técnica de investigação apresente vantagens e desvantagens, mas uma das maiores vantagens da sua aplicação no nosso estudo foi a possibilidade de aplicação a professores a leccionar numa área geográfica tão alargada.

A análise quantitativa baseia-se na utilização de instrumentos de recolha de dados quantitativos como sejam as respostas fechadas dos questionários, analisados a partir de técnicas estatísticas descritivas.

A análise qualitativa – baseia-se na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, com base na análise de conteúdo, realizada a partir das questões abertas, análise documental, observação e participação.

A análise mista não é mais do que uma mistura da análise quantitativa e da qualitativa.

4. FASES DA INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A escolha de qualquer instrumento obedece a criteriosos princípios para a sua elaboração, assim como a sua selecção deve estar de acordo com a adequação aos objectivos específicos da investigação.

Nesta investigação destacam-se a análise documental e o inquérito por questionário.

2010

1. Relativamente à recolha de informação, enumeremos os procedimentos contemplados:
2. Foram solicitados, às Direcções de todas as EEP da RAA, dados relativos ao número de cursos, formandos e formadores que leccionavam a disciplina de EF;
3. Procedeu-se à validação do questionário em contexto;
4. Contactou-se todos os inquiridos no sentido da explicação e razão da aplicação do questionário, solicitando desta forma a sua colaboração no seu preenchimento;
5. Foi garantido a todos os inquiridos a confidencialidade e o compromisso de salvaguardar a informação obtida no âmbito desta investigação, bem como o anonimato das respectivas escolas onde os mesmos leccionavam;

4.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise da informação obtida por apreciação de documentos de gestão escolar, foi realizada utilizando os objectivos definidos para o estudo com referencial.

No que se refere à selecção das fontes, acautelou-se a possibilidade de a mesma conter informação importante para o problema em estudo. Assim, pela sua função estruturante foram consideradas fontes relevantes os seguintes documentos:

- Regulamentos internos das diferentes EEP da RAA;
- Dados relativos aos cursos, níveis e número de formandos e formadores existentes nas diferentes Instituições;
- Programas Curriculares dos cursos das diferentes EEP;
- Legislação vigente nas EEP;
- Lei de Bases do Sistema Educativo

4.2 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A revisão da literatura permitiu-nos encontrar um instrumento de análise adequado ao caso específico da nossa investigação, designado “A Educação Física nas EEP na RAA - Das Concepções às Práticas”

Como refere *Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill* (2005) no seu trabalho “**A construção de um questionário**”, “*É fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário*”. Aplicar algum tempo e esforço na sua construção pode ser um factor favorável no “crescimento” de qualquer investigador e revelar-se factor essencial para prevenir e colmatar possíveis obstáculos e dificuldades com que nos podemos deparar aquando da sua aplicação.

Assim, para Quivy & Campenhoudt (1992), “O questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.”

Alain Birou, no Dicionário de Ciências Sociais, afirma que “o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação.”

A importância dos questionários passa pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Salientamos para o facto de o nosso estudo possuir uma grande dispersão, derivada da localização das respectivas escolas. As escolas em estudo distribuem-se por três grupos (Central; Oriental e Ocidental) da RAA. Desta forma o questionário foi um instrumento primordial para a possibilidade de inquirir os diferentes profissionais que leccionam a EF nas diferentes escolas bem como, a análise documental disponibilizada pelas Direcções das escolas.

As questões que o constituem devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa que se pretende realizar. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e

princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Ao construir o questionário o investigador seleccionou um tipo de questões de acordo com a informação mais adequada ao objectivo do estudo e o método escolhido para divulgar os resultados, tendo em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo de respostas. As questões de resposta aberta foram seleccionadas dando mais liberdade de expressão aos nossos professores. Para as questões de resposta fechada, constituídas por questões de escolha múltipla em que o inquirido apenas selecciona a opção, recorreu-se sobretudo à escala de Likert (1932) (citado em Damas & de Kelete 1985), que serve para medir aspectos como atitudes ou opiniões destes professores de 1 a 5, e a escala de Guttman onde um conjunto de respostas são hierarquizadas.

Por este motivo, a construção do nosso inquérito por questionário sofreu diferentes fases. Assim no final do ano lectivo 2008/2009 foi elaborada uma primeira versão do questionário que foi aplicado a um formador que leccionava numa EEP e a um professor de uma EER que leccionava no Secundário. Foi alvo de sugestões pelos respectivos inquiridos. As alterações foram adoptadas e conseguiu-se desta primeira aplicação fechar algumas das questões abertas que existiam.

No início do ano lectivo 2009/2010 e depois da primeira reformulação considerou-se essencial expandir o âmbito do nosso estudo e assim foi necessário a aplicação de questões relativas as práticas colaborativas e a auto-formação dos profissionais que leccionam nas EEP. Desta forma voltamos a aplicar o questionário, sendo que desta vez aplicamos a dois formadores que no ano transacto tinham leccionado em EEP mas que tinham sido colocados, pelo concurso de pessoal docente, em EER não se encontrando desta forma a leccionar em EEP.

Após mais uma reformulação, considerámos ter conseguido a construção de um instrumento de recolha de dados que se ajustava aos objectivos do nosso estudo

Salienta-se ainda o facto de o nosso questionário ter garantido o anonimato quer dos inquiridos quer das escolas onde estes leccionavam. Este argumento, sem dúvida, constitui um procedimento tido em conta na escolha desta técnica para o presente estudo uma vez que o mesmo ocorre no contexto profissional.

Os questionários podem ser de natureza social, económica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, etc., o que demonstra que são versáteis na sua aplicação.

O nosso questionário foi dividido em 5 partes.

Parte I – Dados Biográficos;

Parte II – Gestão e organização do Programa de EF nas EEP;

Parte III – Percepção dos Professores sobre a importância da EF na educação dos formandos, a aplicação dos Programas de EF nas EEP e as práticas colaborativas;

Parte IV – Finalidades da EF nas EEP;

Parte V – Formação Contínua e Auto-formação.

A parte I do questionário pretende dar informações sobre os dados pessoais e profissionais dos professores que leccionavam a EF nas diferentes EEP em 2009/10. Pretendemos compreender o perfil destes profissionais, assim consideramos essencial colocar questões tais como: 3) grau académico; 4) situação profissional; 5) experiência profissional; 8) acumulação de funções nas EEP e EER. Importa salientar que nenhuma das questões coloca em causa o anonimato dos inquiridos.

A parte II do questionário, relativa à gestão e organização do programa de EF nas EEP (parte II), foi composto por 12 questões de respostas fechadas e abertas. No que diz respeito à gestão dos Programas de EF as questões 1.1) distribuição das cargas horárias pelos anos do curso; 1.2) responsável pela distribuição; 6) percepção sobre o número de horas de EF; 9) leccionação de todas as áreas do programa de EF; 10) cumprimento do programa de EF, pretendiam compreender as principais adaptações que os profissionais de EF das EEP realizavam na implementação do processo de ensino-aprendizagem. Destacam-se ainda nesta parte questões que possuíam outros objectivos, nomeadamente o de perceber a

visão dos formadores em relação ao programa de EF adoptado nas EEP e os principais factores do seu incumprimento. Assim as questões: 5) concorda com o programa de EF para o ensino profissional; 7) lecciona a disciplina seguindo as orientações metodológicas; 8) quantos módulos lecciona em cada ano; 11) principais factores de incumprimento dos programas de EF, potencializam as respostas aos objectivos acima mencionados. Esta parte do questionário abrangia também uma resposta aberta relativamente ao não cumprimento de todas as áreas do programa potencializando desta forma o conhecimento das área(s) não abordadas e os motivos inerentes a não abordagem de determinada área(s).

Na parte III do questionário foram elaboradas questões relativamente as percepções entre o real e o ideal contributo da EF nas EEP (questões 13 e 14) Estas questões situaram-se numa escala de Likert de cinco opções de resposta para cada item, que os condicionava a responder desde “concordo totalmente” (5) até “discordo totalmente” (1). Pretendemos também confirmar sobre a existência de um departamento de EF nas EEP, bem como do número de profissionais que leccionam a EF numa mesma instituição, no sentido de perceberem quais são as metodologias de planificação da EF adoptadas nas EEP (questões 16, 17 e 18). As questões 19, 20 e 21 estão direccionadas com as práticas colaborativas existentes entre os profissionais de EF das EEP e EER, bem como entre as diferentes EEP. A questão número 15, sendo uma questão aberta pretendia analisar o ênfase atribuído pelos profissionais de EF nas EEP em relação as actividades técnicas, desportivas ou artísticas.

A parte IV do questionário pretendia compreender as prioridades atribuídas as finalidades da EF pelos profissionais de EF (questão 22), bem como compreender como é realizada a selecção das diferentes áreas e os motivos que influenciam ou determinam essa escolha.

A parte V do questionário destinava-se a compreender o processo de formação contínua que os profissionais que leccionam a EF nas EEP estão sujeitos bem como o de auto-formação.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Os questionários apesar de apresentarem questões abertas, são sobretudo constituídos por questões de escolha múltipla, com base na escala de Likert (1932) (citado em Damas & de Kelete 1985)

Foi construída uma base de dados no Programa Informático SPSS, versão 16.0- Para a análise estatística dos dados recolheu-se a técnicas estatísticas descritivas, (percentagens, média, desvio padrão) e técnicas comparativas correlacionais

Para realizarmos a análise do conteúdo das respostas abertas nas questões, procedemos à leitura exaustiva em todos os questionários. A metodologia adoptada para nos ajudar a categorizar, sempre de forma idêntica, as respostas dos inquiridos, foi constituída através da elaboração de grelhas.

**CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

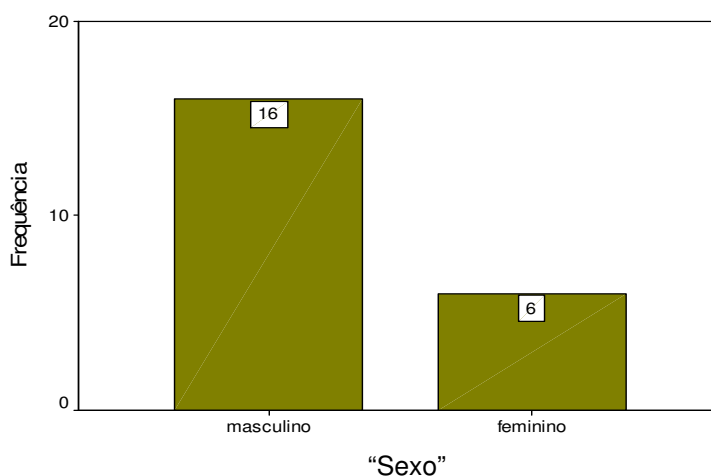
De seguida iremos apresentar os resultados obtidos pela análise dos questionários. Será elaborada sempre uma análise individual a cada questão tentando sempre que considerarmos oportuno, a relação entre diferentes questões, no sentido de darmos resposta aos nossos objectivos iniciais.

1.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS TENDO EM CONTA OS OBJECTIVOS DEFINIDOS

Assim e relativamente ao objectivo “**Compreender o perfil dos professores / formadores que leccionam esta área**” no que respeita a formação académica, desportiva, profissional, experiência e vínculo profissional apresentamos os seguintes resultados obtidos:

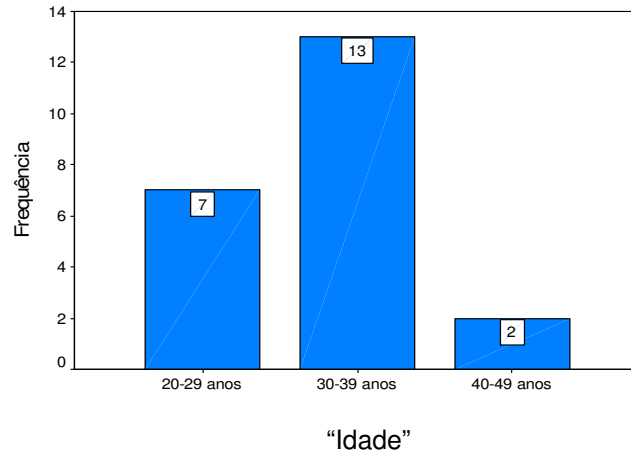
Os inquiridos são 22 professores de EEP da RAA. Dezasseis (72,7%) são do sexo masculino e seis (27,3%) são do sexo feminino (vide gráfico 1).

Gráfico 1 – Sexo



Relativamente à Idade dos participantes, apresenta-se de seguida o gráfico 2.

Gráfico 2 – Idade

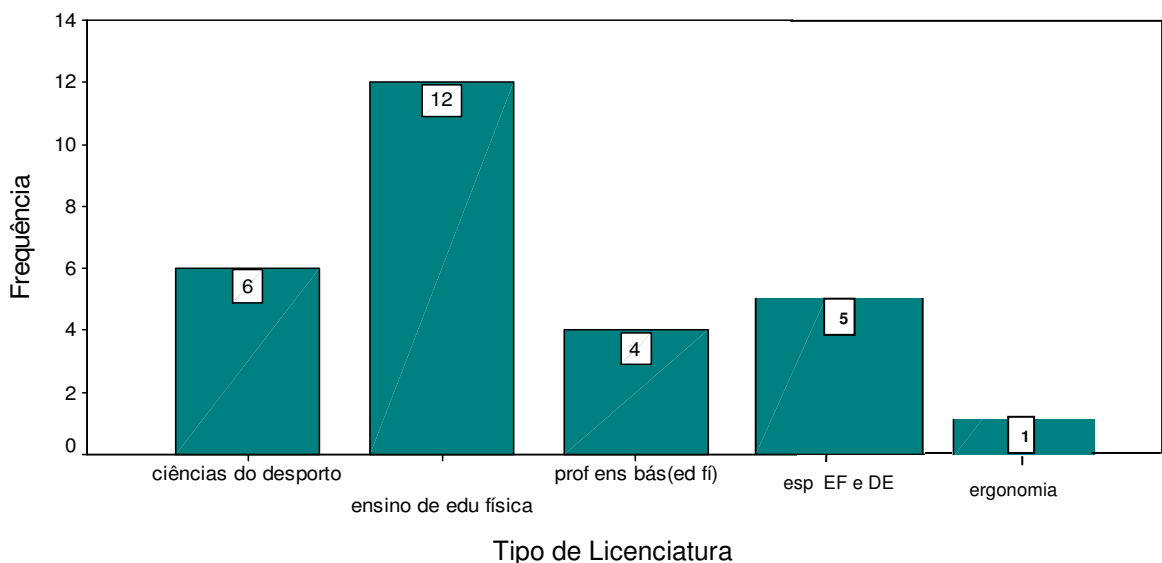


Verifica-se que a maioria dos inquiridos, 13 (correspondendo a (59,1%) possui entre 30-39 anos de idade. Sete (31,8%) possuem entre 20-29 anos. Apenas dois (9,1%) situam-se na faixa etária entre os 40-49 anos. Nenhum inquirido apresenta idade entre os 50 e 59 anos ou superior a 60 anos.

Relativamente ao grau académico, 22 participantes (100%) possuem licenciatura, sendo que apenas dois (9,1%) possuem pós-graduação.

Quanto à Licenciatura, no gráfico 3 expõem-se as licenciaturas apresentadas pelos inquiridos.

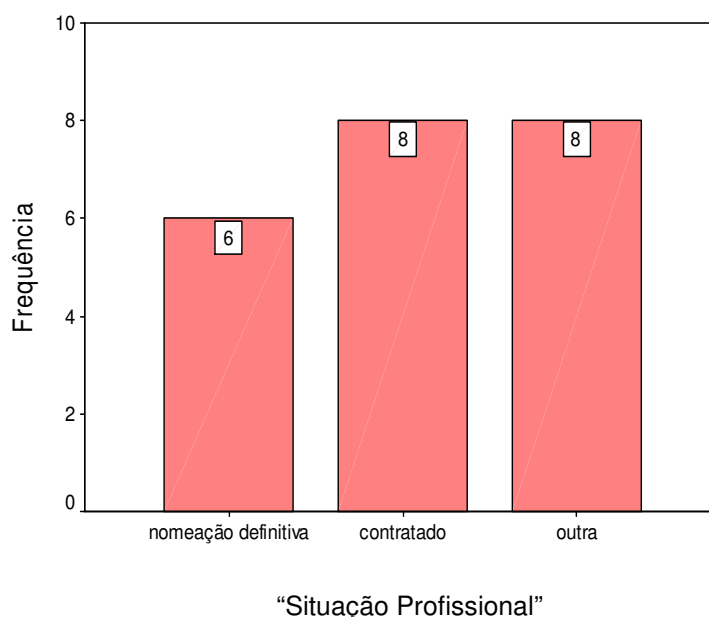
Gráfico 3 – Tipo de Licenciatura



Verifica-se que a maioria dos participantes, 12 (54,5%) têm licenciatura em “Educação Física e Desporto (ensino de)”. Seis (27,3%) participantes têm uma licenciatura em “Ciências do Desporto”, cinco (83,3%) na especialização de EF e Desporto Escolar e um (16,7%) em Ergonomia. Quatro (18,2%) participantes apresentam uma licenciatura em “professor de Ensino Básico, variante em EF”.

No que concerne à Situação Profissional, apresentamos de seguida o gráfico 4.

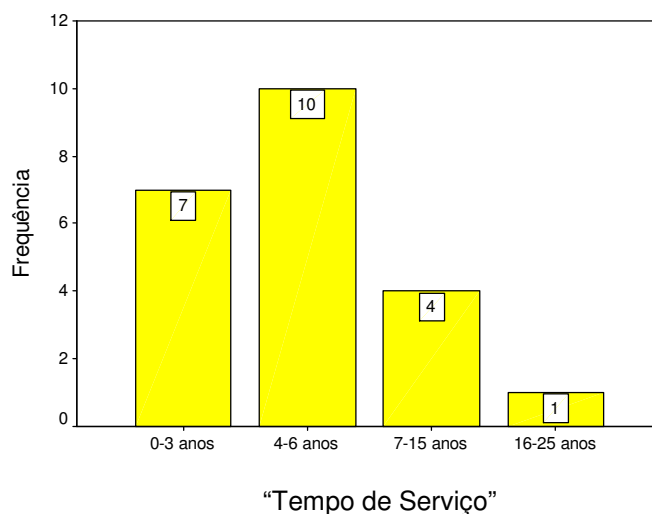
Gráfico 4 – Situação Profissional



Constata-se que dos 22 inquiridos nenhum tem vínculo com a EEP onde lecciona. Assim, 16 (72,8%) não são de qualquer quadro de nomeação definitiva de nenhuma EER, sendo que oito (36,4%) são contratados e oito (36,4%) estão na condição prestação de serviços/”a recibos verdes” (outro). Seis (27,3%) participantes pertencem ao quadro de nomeação definitiva numa EER.

No que toca ao tempo de leccionação, apresenta-se de seguida o gráfico 5.

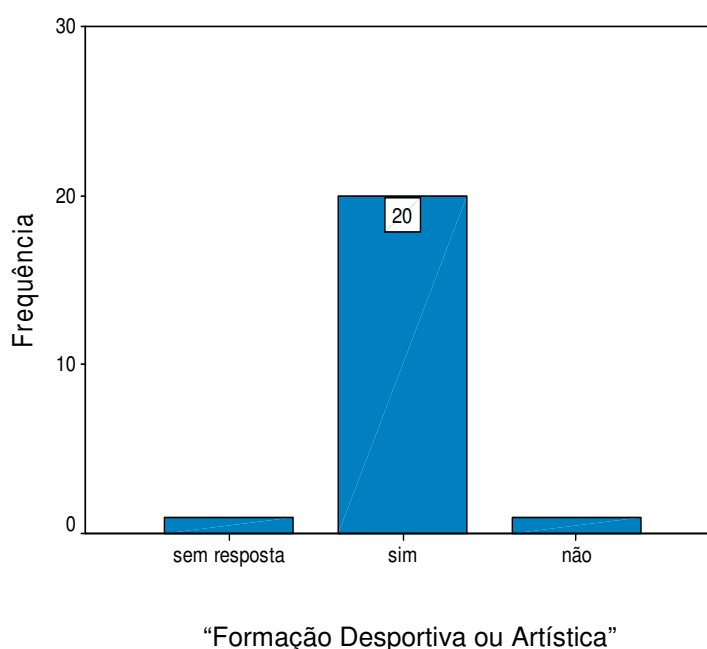
Gráfico 5 – Tempo de Serviço



Verifica-se que 10 inquiridos (45,5%) leccionam desde há 4-6 anos. Sete (31,8%) leccionam entre 0-3 anos. Quatro (18,2%) leccionam entre 7-15 anos. Apenas um (4,5%) lecciona entre 16-25 anos. Entre 26-35 anos e há mais de 35 anos não há nenhum inquirido.

No que diz respeito à Formação Desportiva ou Artística, apresenta-se de seguida o gráfico 6.

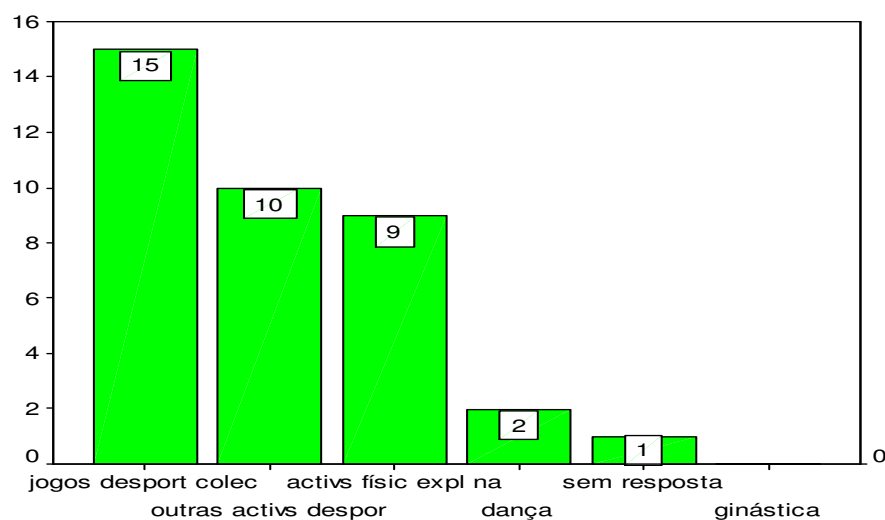
Gráfico 6 – Formação Desportiva ou Artística



Das respostas ao tipo de formação dos formadores verifica-se que 20 (90,0%) possuem formação artística ou desportiva, um (4,5%) não possui qualquer formação desportiva ou artística e um (4,5%) não respondeu.

Relativamente às áreas de formação, apresenta-se de seguida o gráfico 7.

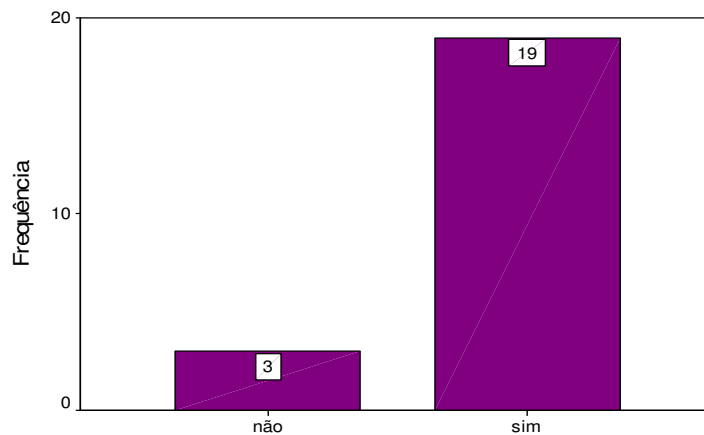
Gráfico 7 – Áreas de Formação Desportiva / Artística



“Áreas de Formação Desportiva / Artística”

Dos 21 inquiridos que responderam possuir formação desportiva ou artística, verifica-se que 15 (71,4%) refere possuir formação na área de jogos desportivos e colectivos; 10 (47,6%) possui formação na área de outras actividades desportivas (ex. natação, badminton, patinagem e atletismo entre outras); 9 (42,9%) possui formação em actividades físicas de exploração da natureza; 2 (9,5%) possuem formação na dança. Nenhum dos inquiridos possui formação em ginástica. Um inquirido (4,8%) não respondeu.

Em relação à Formação Específica Profissional, apresenta-se de seguida o gráfico 8.

Gráfico 8 – Formação Específica Profissional

“Formação Especifica Profissional”

Pela observação do gráfico 8 constata-se que 19 (86,4%) inquiridos possuem uma formação específica profissional e apenas 3 (13,6%) não possuem tal formação.

A formação é diversificada, destacando-se:

A - Desportos colectivos

- a.1) andebol (4): treinador de andebol (3) e treinador de andebol nível I,
- a.2) futebol (7): futebol (4), treinador futebol 1^o nível (2), árbitro de futebol
- a.3) voleibol (2): voleibol, voleibol (nível II)

B – Desporto/actividade física individual

- b.1) natação(5): treinador de natação (3), treinador de natação nível II e juiz de natação
- b.2.) *indoor cycling* (1)
- b.3) treinador grau II de karate (1)
- b.4) treinador nível I de Judo (1)
- b.5) treinador nível I de Badminton (1)
- b.6) vela (1)
- b.7) manobra de cordas (1)

C – Monitor de actividades de grupos específicos

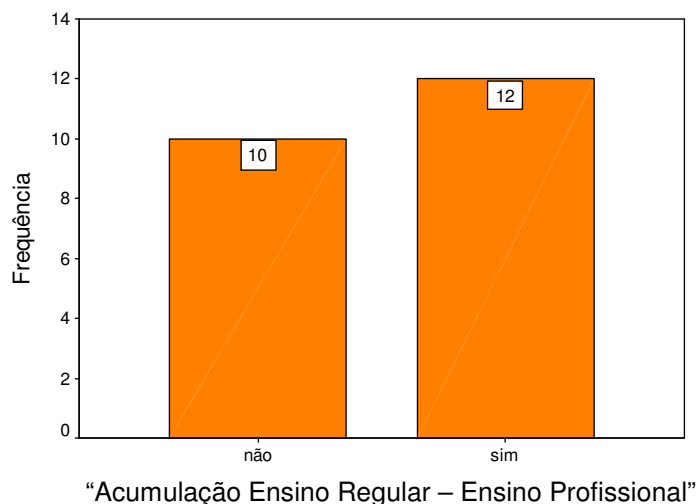
- c.1) monitor aulas de grupo (1)
- c.2) monitor de actividades de academia (1)
- c.3) actividade física para terceira idade (2)

D – Monitor de actividades físicas individuais

- d.1) hidroginástica (2)
- d.2) *personal trainer* (3)

Em relação à acumulação de actividade profissional nas EER e EEP, apresenta-se de seguida, o gráfico 9.

Gráfico 9 – Acumulação



Constata-se que 12 (54,5%) inquiridos referem que acumulam profissionalmente a leccionação em EER e EEP, enquanto que 10 (45,5%) referem que não realizam essa acumulação. Realçamos que todos os inquiridos se encontram a leccionar em EEP.

Tendo como referência o objectivo acima mencionado, consideramos ter enunciado o perfil dos formadores que leccionam EF nas EEP da RAA, bem como conhecer que tipo de formação (académica, desportiva profissional, outras) têm os formadores desta área disciplinar.

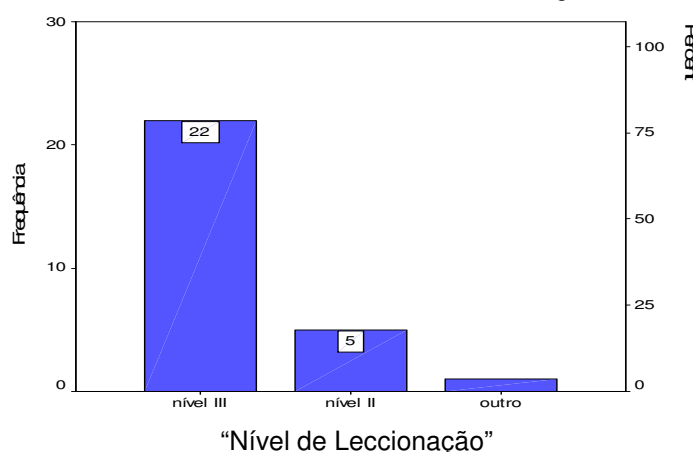
Verifica-se existir uma prevalência de profissionais do sexo masculino que leccionam a EF nas EEP, sendo que são profissionais com alguma maturidade mas ainda jovens e com poucos anos de serviço. Pois, destes profissionais, 76,3% lecciona há menos de 6 anos. Todos eles possuem uma licenciatura na área da EF e/ou desporto, prevalecendo a formação desportiva direccionada para os Jogos Desportivos Colectivos, e poucos são os que não são profissionalizados no ramo do ensino.

É de realçar que nenhum destes profissionais possui vínculo efectivo com a EEP onde leccionam, podendo-se considerar desta forma que existe pouca estabilidade no exercício das funções nas EEP por parte dos profissionais de EF e que muitos ainda acumulam as funções profissionais, pois verifica-se que existe um considerável número destes profissionais que desempenham funções acumulativas nas EER e EEP.

Relativamente ao objectivo “**Compreender a gestão dos programas para a leccionação da EF nas EEP**”, no que respeita a conhecer o tipo de adaptações que são realizadas ao programa, as limitações que existem relativamente as estruturas logísticas e materiais para a leccionação dos programas nas EEP da RAA, apresentamos os seguintes resultados obtidos:

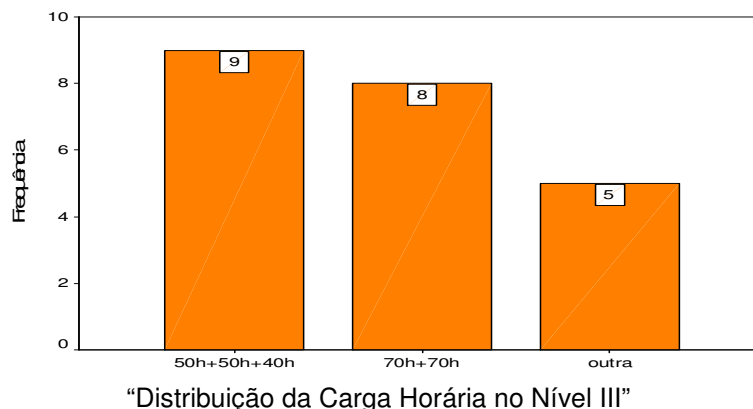
Tomando as respostas à primeira questão da parte II do questionário, verifica-se que todos os participantes – 22 (100%) leccionam EF no nível III; 5 (22,7%) leccionam no nível II e 1 (4,5%) noutro nível (profissional) (vide gráfico 10).

Gráfico 10 – Nível de Leccionação



No nível III, a distribuição da carga horária do curso é realizada pela forma exposta no gráfico 11.

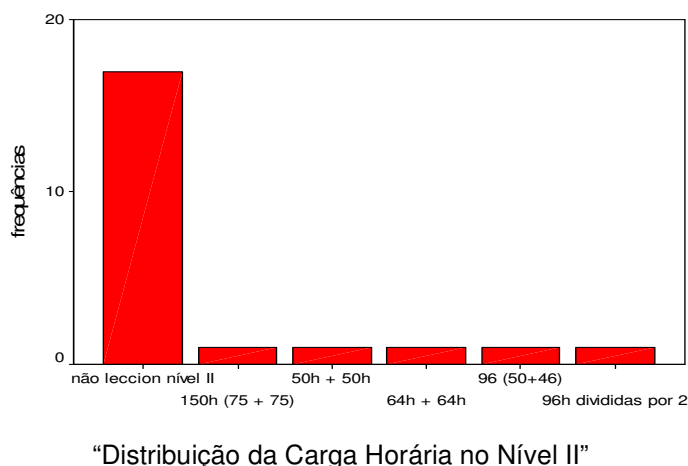
Gráfico 11 – Distribuição da Carga Horária no Nível III



Pela análise do gráfico 11 constata-se que 9 participantes (40,9%) distribuem a carga horária pelos 3 anos lectivos de uma forma equitativa (50h +50h+40h). Contudo, 8 (36,4%) apenas concentram a carga horária atribuída aos cursos de nível III (140h) em dois anos lectivos (70h+70h). Ainda 5 (22,7%) distribuem de formas alternativas a carga horária pelos 3 anos lectivos de nível III: 60h+ 40h+40h (3 participantes); 90h+90h; 60h+60h+40h, sendo que nestes dois últimos casos a carga horária consignada à EF nos cursos de Nível III (140h) é ultrapassada.

Relativamente aos cursos de nível II, a distribuição da carga horária vem apresentada no gráfico 12.

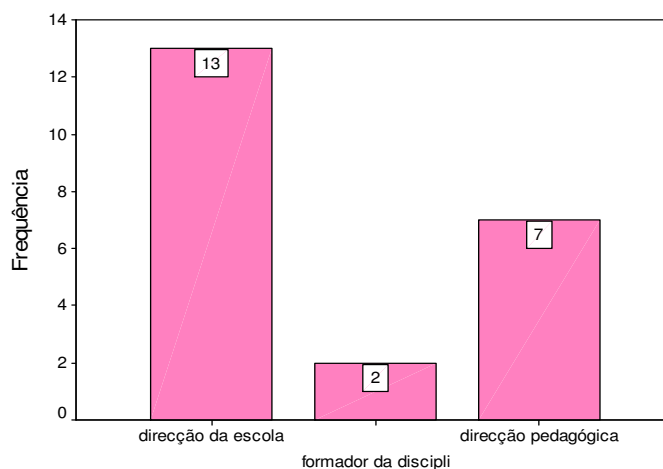
Gráfico 12 – Distribuição da Carga Horária no Nível II



Verifica-se que a distribuição varia com cada escola. Assim, assiste-se a uma disparidade da carga horária acentuada, e uma divisão por apenas dois anos lectivos.

Relativamente ao responsável pela distribuição da carga horária, apresenta-se de seguida o gráfico 13.

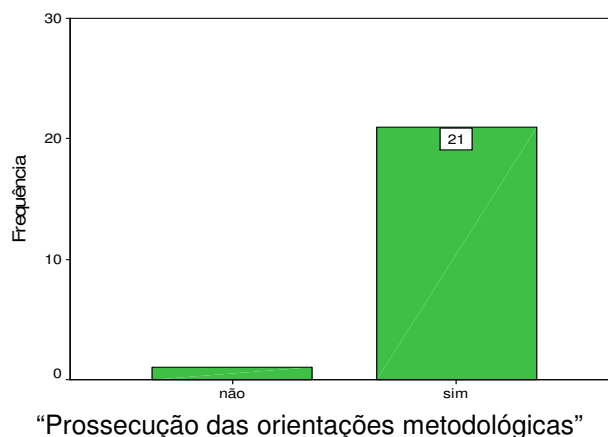
Gráfico 13 – Responsável pela Distribuição da Carga Horária



“Responsável pela Distribuição da Carga Horária”

Verifica-se pela análise do gráfico 13 que, na grande maioria – 13 (59,1%) -, a responsabilidade pela distribuição da carga horária cabe à Direcção da EEP. Também a Direcção Pedagógica assume a responsabilidade pela distribuição da carga horária ainda que em menor frequência – 7 (31,8%). Por fim, apenas dois inquiridos (9,1%), referem que a responsabilidade da distribuição da carga horária cabe ao formador da disciplina de EF. Verificamos deste modo que, generalizadamente, impera uma forma centralizada de tomada de decisão: são as estruturas directivas que impõe a carga horária e não os formadores responsáveis pela disciplina.

Quanto à prossecução das orientações metodológicas modulares do programa de EF para as EEP, apresenta-se de seguida o gráfico 14.

Gráfico 14 – Prossecução das Orientações Metodológicas Modulares

Constata-se pela observação do gráfico 14 que 21 (95,5%) dos inquiridos segue as orientações metodológicas modulares do programa de EF para as EEP. Apenas 1 (4,5%) inquirido não se rege pelas orientações metodológicas.

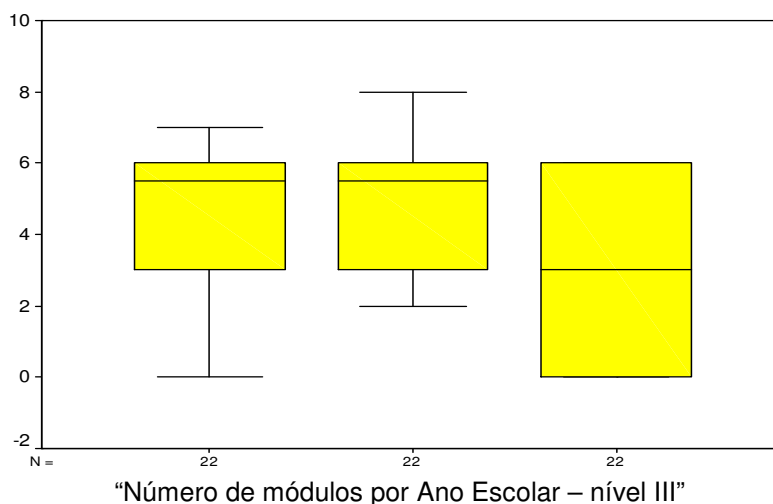
Relativamente ao número de módulos leccionados em cada ano apresenta-se, de seguida a Tabela 1 com as frequências absolutas e relativas respeitantes ao número de módulos por cada ano.

TABELA 1 – Frequência do número de módulos por Ano de Escolaridade

Número de módulos	1º ano	2º ano	3º ano
0	1 (4,5%)	0 (0%)	6 (27,3%)
1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2	3 (13,6%)	3 (13,6%)	2 (9,1)
3	2 (9,1%)	4 (18,2%)	4 (18,2)
4	3 (13,6%)	2 (9,1%)	0 (0%)
5	2 (9,1%)	2 (9,1%)	2 (9,1)
6	10 (45,5%)	9 (40,9%)	8 (36,4%)
7	1 (4,5%)	1 (4,5%)	0 (0%)
8	0 (0%)	1 (4,5%)	0 (0%)

No gráfico 15, apresenta-se a distribuição do número de módulos por Ano Escolar.

Gráfico 15 – Número de módulos por Ano de Escolaridade



Na tabela 2 apresentam-se as medidas descritivas para cada ano.

TABELA 2 – Medidas descritivas do número de módulos por Ano de Escolaridade

Ano de Escolaridade - Cursos Profissionais Nível III	Medidas descritivas				
	Média	Desvio -padrão	Mínimo	Máximo	Amplitude
1º ano	4,59	1,87	0	7	7
2º ano	4,77	1,77	2	8	6
3º ano	3,36	2,52	0	6	6

A análise das tabelas 1 e 2 e do gráfico 15 permite-nos verificar que, no primeiro ano, a moda (valor mais frequente) situa-se nos 6 módulos - 10 inquiridos (45,5%), sendo a média de módulos leccionados neste ano de 4,59. Constata-se que 1 (4,5%) dos inquiridos não lecciona neste ano lectivo. Já no 2º ano, verifica-se que a média é de 4,77; é o único ano lectivo em que são sempre leccionados módulos (mínimo 2) e no qual se verifica o valor mais elevado de módulos (8), apenas leccionado por 1 inquirido (4,5%). No 3º ano, constata-se que a média é a

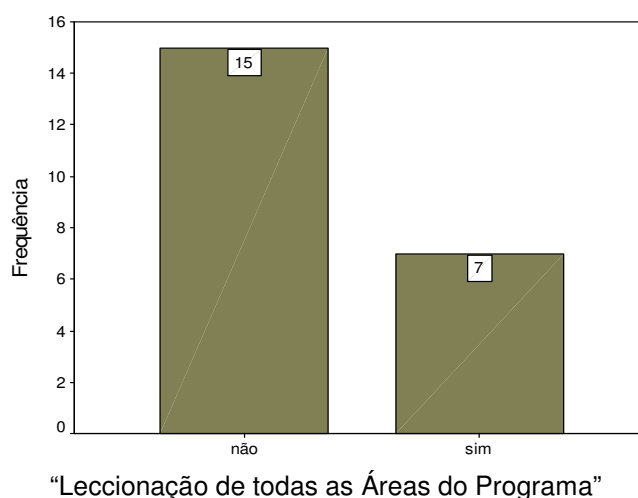
2010

mais baixa dos três anos: 3,36, isto porque 6 (27,3%) dos inquiridos não lecciona nenhum módulo neste ano lectivo.

Estas informações fazem sentido considerando a distribuição da carga horária apresentada pelos inquiridos na questão 11.

No que concerne à leccionação de todas as áreas do Programa de EF, apresenta-se de seguida o gráfico 16.

Gráfico 16 – Leccionação de todas as Áreas do Programa



Verifica-se que 15 (68,2%) dos inquiridos não lecciona todas as áreas constantes do programa, enquanto que apenas 7 (31,8%) lecciona todas as áreas constantes do programa de EF.

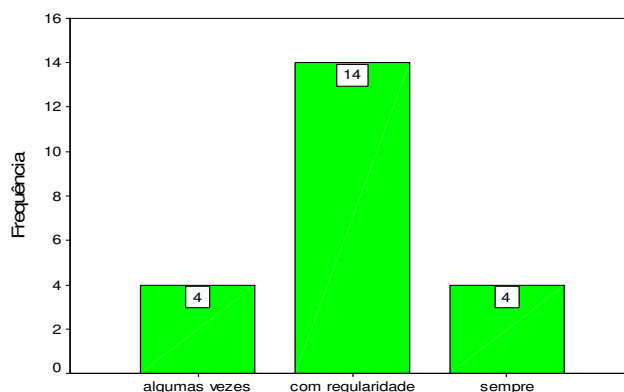
As áreas que não são leccionadas são:

- a) Natação (7)
- b) Ginástica (5)
- c) Dança (4)
- d) Atletismo (3)
- e) Patinagem (2)
- f) Combate (1)

Generalizadamente, os motivos apresentados são: a falta de instalações, a falta de condições materiais, a carga horária reduzida e a baixa motivação dos formandos e do formador, nomeadamente no caso da ginástica e da dança.

No que concerne ao grau de aplicação e cumprimento dos programas de EF, apresenta-se de seguida, o gráfico 17.

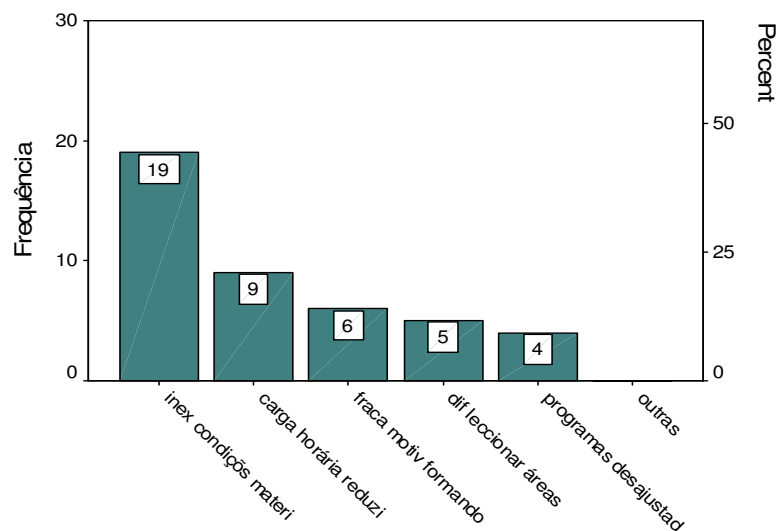
Gráfico 17- Grau de aplicação e cumprimento do Programa de EF



“Grau de aplicação e cumprimento do Programa de EF”

Constata-se que a maioria dos inquiridos - 14 (63,6%) aplica e cumpre com regularidade o programa de EF. Dos restantes 8 inquiridos, 4 (18,2%) aplica e cumpre algumas vezes e os restantes 4 (18,2%) aplicam e cumprem sempre. Nenhum inquirido seleccionou a opção “muito raramente”. Estes dados são consonantes com as respostas recolhidas na questão 9 – Lecciona todas as Áreas do Programa. Efectivamente, apenas 7 (31,8%) inquiridos responderam que leccionavam todas as áreas, apenas 4 (18,2%) inquiridos respondeu “sempre”.

No que concerne aos factores atribuídos ao incumprimento dos programas apresenta-se de seguida o gráfico 18.

Gráfico 18 – Factores que influenciam o incumprimento dos Programas de EF

“Factores que influenciam o incumprimento dos Programas de EF”

Verifica-se que o factor considerado mais proeminente justificando o incumprimento dos programas de EF é a falta de condições materiais – 19 (86,4%). Aliás, este factor era também mencionado como justificação de alguns inquiridos não integrarem nas suas aulas áreas como a natação, patinagem, atletismo e dança (questão 9.1).

Outro factor, ainda que menos preponderante é a carga horária reduzida – 9 (40,9%) inquiridos referem este factor, sendo também um dos factores mencionado na questão 9.1 justificativo para não leccionar certas áreas.

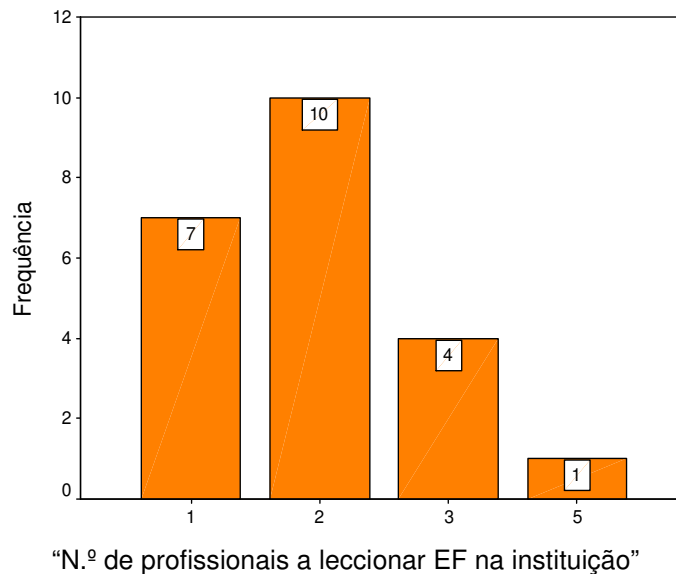
Também, 6 (27,3%) inquiridos consideram como factor de incumprimento dos programas a fraca motivação dos formandos, factor também apresentado como impeditivo de leccionação de certas áreas (dança e ginástica) na questão 9.1.

Ainda a própria natureza da área, e a sua inerente dificuldade de leccionação é considerada por 5 (22,7%) dos inquiridos como um factor de incumprimento dos programas.

Por fim, 4 (18,2%) dos inquiridos consideram os programas desajustados, justificando, assim, o seu incumprimento.

Em seguida analisa-se a questão 16 – “Na sua instituição quantos profissionais de EF leccionam?”. No gráfico 19 apresentam-se as frequências de resposta.

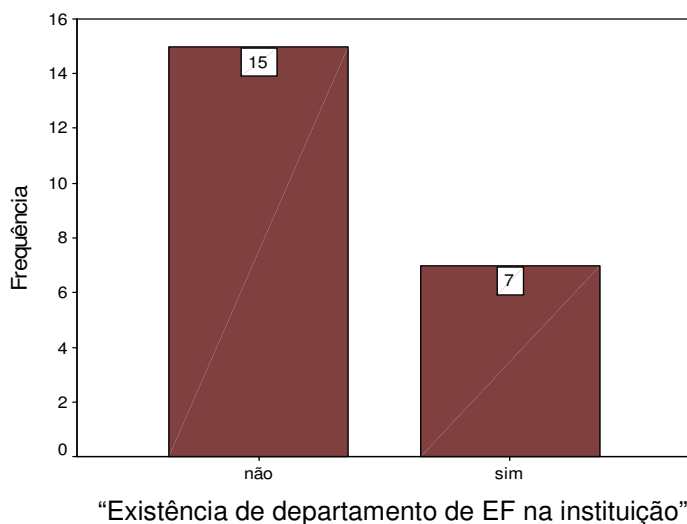
Gráfico 19 – Número de profissionais a leccionar EF nas EEP



A análise do gráfico 19 permite-nos constatar que a grande parte das EEP - 10 (45,5%) - possui dois formadores de EF. Sete (31,8%) possuem apenas um formador de EF. Quatro EEP (18,2%) possuem 3 formadores de EF e apenas 1 (4,5%) possui cinco formadores. Nenhuma EEP abrangida por este inquérito apresenta 4 ou mais de cinco formadores de EF.

No que concerne à questão 17 – “Existe um departamento de EF?”, apresenta-se o gráfico 20 e respectiva análise.

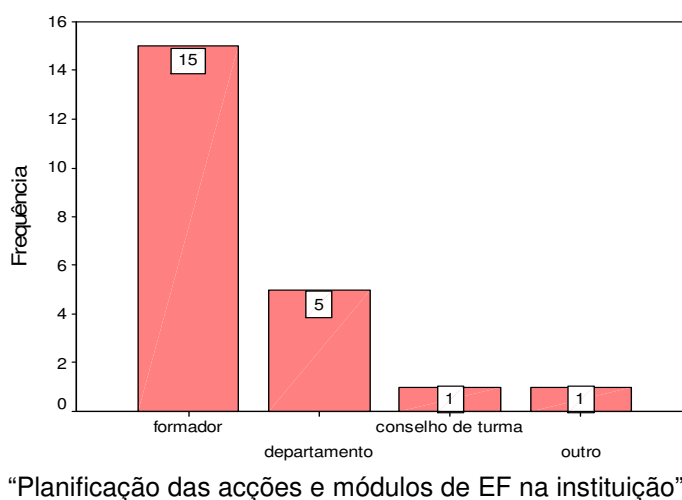
Gráfico 20 – Existência de departamento de EF



Constata-se pela observação do gráfico 20 que 15 (68,2%) dos inquiridos responderam não haver um departamento de EF nas EEP onde leccionam essa unidade curricular. Sete (31,8%) responderam que sim. Verifica-se, pois, que esta unidade curricular ainda não tem o peso nem lhe é atribuída a devida importância – nem sempre a distribuição da carga horária abrange os três anos (vide questão 1.1 e questão 8 da parte II); o número de módulos por ano (ainda que varie entre 0 e 8), em média ronda os 4 (vide tabela 1 e tabela 2, respeitantes à questão 8 da parte II); não são muitos os formadores que leccionam EF numa mesma escola (vide questão 16) e na maioria dos casos não há um Departamento de EF com vista ao delineamento de estratégias, metodologias e objectivos pedagógicos.

Em relação à questão 18 – “como são planificadas as acções e módulos da disciplina de EF na sua instituição?”, apresenta-se o gráfico 21.

Gráfico 21 – Planificação das acções e módulos da disciplina de EF na instituição



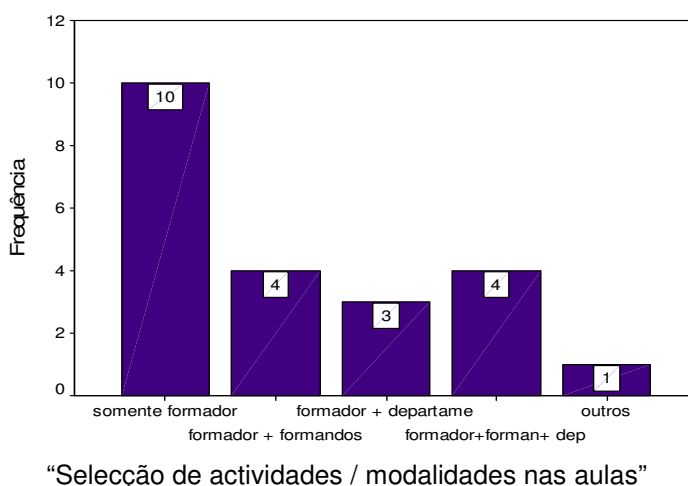
A análise do gráfico 21 permite-nos constatar que a planificação das acções e módulos é maioritariamente atribuída ao formador nas EEP – 15 (68,2%) inquiridos escolheram esta opção. Por outro lado, e apesar de haver poucas EEP com um departamento de EF, verifica-se que este tem uma função essencial nas escolas onde está implantado, na medida em que 5 (22,7%) inquiridos seleccionaram esta opção. Atendendo a que existem apenas 7 escolas com departamento de EF, isto significa que em 71,4% das escolas com departamento – 5 em 7 – este assume uma

importância nodal na planificação de acções e definição de estratégias e objectivos. Um (4,5%) inquirido respondeu ainda que é o conselho de turma/course que planifica as acções e 1 (4,5%) seleccionou a opção “outro”, no presente caso – formador em consonância com as orientações e objectivos da escola e em interacção com outros formadores de EF.

Verifica-se que, ao invés da distribuição da carga horária (vide questão 2, parte II – gráfico 13), que maioritariamente era assegurada pela Direcção da Escola ou Direcção Pedagógica, cabendo um papel mais passivo ao formador, já a planificação das acções e módulos é maioritariamente da responsabilidade deste.

Em relação à questão 23 – “quem participa na selecção das actividades a abordar nas aulas”, apresenta-se de seguida o gráfico 22.

Gráfico 22 – Selecção das actividades a abordar nas aulas



Verifica-se que a decisão sobre as actividades / modalidades a abordar nas aulas é maioritariamente tomada pelo formador – 10 (45,5%). Em situação de empate verificou-se que 4 (18,2%) inquiridos responderam que as decisões são tomadas pelo formador após auscultar os formandos e outros 4 (18,2%) referem que as decisões são tomadas pelo formador após consultar os formandos e em conformidade com o estipulado pelo departamento. Ainda 1 (4,5%) refere outros – “escola e auscultação da opinião dos alunos.” Nenhum inquirido seleccionou a opção: “somente pelos formandos”.

De facto, esta questão vem reiterar as respostas obtidas na questão 18 da parte III sobre como são planificadas as acções / módulos. Parece que a responsabilidade de organizar a unidade curricular de EF em termos de conteúdos e objectivos é maioritariamente assegurada pelos formadores nas EEP da RAA.

Em relação aos motivos que fundamentam a escolha das actividades apresenta-se a seguinte análise de conteúdo:

A – Recursos

- a.1. – recursos materiais e instalações – (13)
- a.2. – recursos humanos – (1)

B – Interesses dos formandos

- b.1. – motivação e interesses dos formandos – (5)
- b.2. – expectativas e necessidades dos formandos – (2)
- b.3. – nível de conhecimentos de certas áreas por parte dos formandos – (1)
- b.4. – meio sociocultural dos formandos – (1)

C – Tipos de actividades

- c.1. – proporcionar diversidade e rotatividade de actividades nos 3 anos – (3)
- c.2. – proporcionar actividades novas e de difícil acesso aos formandos – (2)

D – Condições administrativo-burocráticas

- d.1. – número de formandos (1)
- d.2. – cronograma/horas por módulo (2)
- d.3. – programa de EF (2)
- d.4. - objectivos da escola (1)
- d.5. - clima (1)

Uma vez mais, e reiterando respostas obtidas em questões anteriores (ex. questão 9.1, parte II – vide gráfico 16; questão 11, parte II – vide gráfico 18), se verifica que os recursos materiais e as instalações são uma limitação no âmbito das EEP, limitando a selecção de actividades / modalidades.

Relativamente ao objectivo acima mencionado verifica-se que 100% dos inquiridos leccionam EF no nível III sendo que 22,7% leccionam no nível III e nível II. A distribuição da carga horária varia muito de escola para escola, sendo que algumas EEP apresentam carga horária superior à esperada – mais de 140h distribuídas pelos 3 anos, e outras escolas nem sequer apresentam horário de EF para o 1º ou 3º ano de Nível III, quando era suposto, tal como sucede nas EER, os formandos poderem ter alguma margem de manobra para desenvolverem e aperfeiçoarem áreas mais específicas do seu interesse:

Aliás, esta distribuição irregular da carga horária repercute-se no número de módulos por ano, também bastante irregular, é em média, 4 a 5 módulos por ano, no 1º e 2º ano e cerca de 3 módulos em média no 3º ano.

É a direcção da escola ou a direcção pedagógica quem, maioritariamente, decide a distribuição da carga horária, tendo o formador um papel ausente nessa decisão.

Efectivamente, se a carga horária está a cargo da direcção da escola, já o planeamento das acções e módulos está maioritariamente atribuído ao formador, como aliás, é desejável:

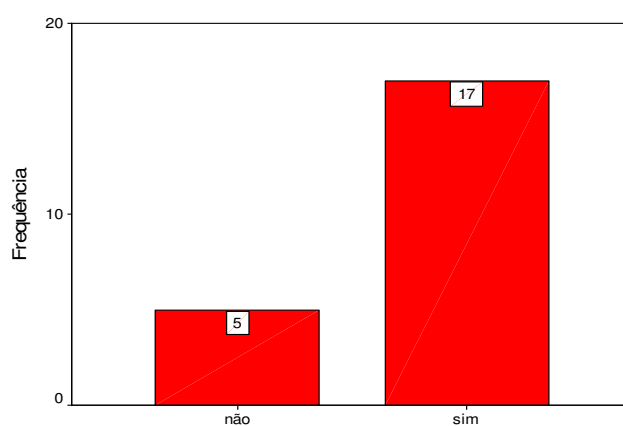
Verifica-se que 77,3 % das EEP possuem entre 1 a 2 formadores de EF e que 68,2% das não possuem departamento de EF, sendo desta forma deixado individualmente ao cargo do formador, 68,2% a planificação das suas práticas. Relativamente à escolha das actividades / modalidades a abordar nas aulas estas são essencialmente da responsabilidade do formador – 45,5 %, sendo que existe 18,2% formadores que optam pela escolha das modalidades tendo em conta a auscultação dos formandos.

O incumprimento dos programas é atribuído a condições materiais e físicas precárias, a reduzida carga horária, a baixa motivação dos formandos ou mesmo as dificuldades na leccionação de certas actividades, nomeadamente dança, ginástica, atletismo e natação

Relativamente ao objectivo **“Conhecer a percepção dos profissionais sobre a leccionação da EF nas EEP”** e no que respeita ao programa, ao real e ideal contributo da EF para os formandos bem como as finalidades da leccionação da disciplina, apresentamos os seguintes resultados obtidos:

Quanto ao grau de concordância dos inquiridos relativamente à forma como se distribui a carga horária, apresenta-se de seguida o gráfico 23.

Gráfico 23 – Grau de concordância com a distribuição da Carga Horária



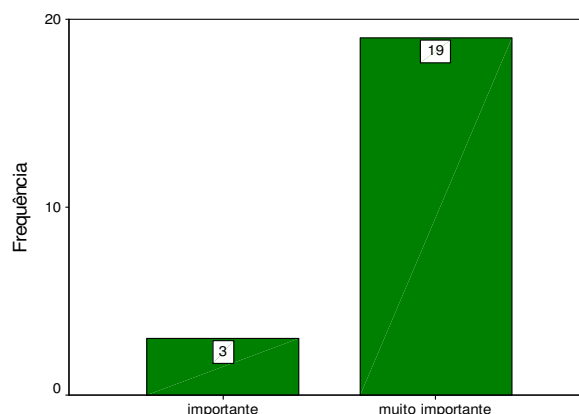
“Grau de acordo com a distribuição da Carga Horária”

Verifica-se pela análise do gráfico 23 que 17 (77,3%) dos inquiridos concordam com a carga horária, sendo que apenas 5 (22,7%) discordam.

Verificamos assim que, apesar de 11 (50%) dos inquiridos não concordar com a aplicação do Programa Nacional para a EF nas EEP (questão 5), a maioria – 14 (63,6%) cumpre com regularidade ou mesmo, sempre – 4 (18,2%), o que corrobora os 21 (95,5%) inquiridos que seguem as orientações metodológicas modulares (vide gráfico 14 – questão 7).

No que concerne à importância atribuída pelos inquiridos à inserção da disciplina de EF nos planos curriculares dos cursos de nível III das EEP, apresenta-se o gráfico 24

Gráfico 24 – Grau de importância atribuída à inserção à EF nos cursos de Nível III

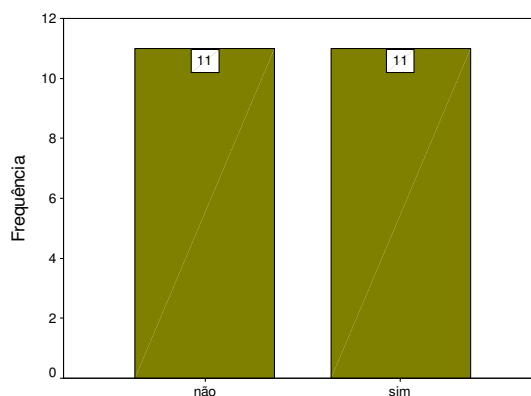


“Inserção da EF nos Cursos nível III das EEP”

Pela observação do gráfico 24 constata-se que 19 (86,4%) dos inquiridos consideram muito importante a inserção da disciplina de EF nos cursos de nível III e apenas 3 (13,6%) consideram importante. Nenhum inquirido considerou ou pouco importante ou sem importância.

Relativamente ao grau de concordância com o Programa Nacional de EF para as EEP, apresenta-se de seguida o gráfico 25.

Gráfico 25 – Grau de concordância com o Programa de EF nas EEP

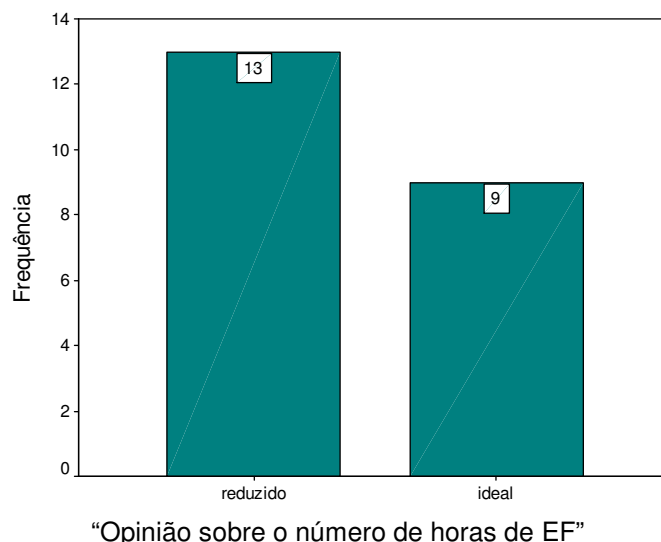


“Grau de acordo com o programa de EF”

Constata-se que as opiniões dividem-se igualmente entre os inquiridos, sendo que 11 (50%) não concorda com o Programa Nacional (conteúdos programáticos e número de horas) e 11 (50%) concorda.

Em relação ao grau de acordo com o número de horas da disciplina de EF apresenta-se de seguida o gráfico 26 com a opinião dos inquiridos.

Gráfico 26 – Opinião sobre o número de horas consignado à EF



Constata-se que 13 dos inquiridos (59,1%) considera reduzido o número de horas atribuído à disciplina de EF, enquanto que 9 (40,9%) considera ideal. Nenhum inquirido considerou elevado o número de horas atribuído à EF. Estas respostas estão em consonância com a questão anteriormente analisada relativa à opinião sobre o Programa Nacional (horas e conteúdos programáticos). Há uma divisão nos inquiridos entre aqueles que consideram adequado o programa e o número de horas atribuído à disciplina de EF ideal e aqueles que consideram o programa inadequado e o número de horas atribuído à disciplina de EF reduzido.

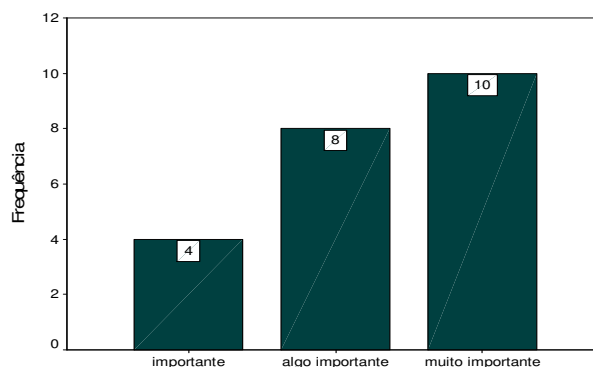
Aliás, uma análise de correlação recorrendo ao coeficiente de Rho de Spearman permite constatar a associação directa entre a opinião relativamente ao Programa Nacional para a disciplina de EF nas EEP relativamente ao número de horas: $r = 0,647$, $p < .01$.

Contudo, as respostas a estas questões contrapõem as respostas explicitadas no gráfico 23 relativamente ao grau de concordância com a distribuição da carga horária. Assim, os formadores consideram, maioritariamente, o número de horas reduzido, contudo concordam com a forma como esse número de horas atribuído à EF nos cursos das EEP se encontram distribuídos nas escolas onde leccionam.

Por outro lado, também 13 (59,1%) dos inquiridos havia manifestado considerar a carga horária reduzida (questão 6), consolidando esta opinião com a resposta dada a esta questão 11, na medida em que justificam a consideração da carga horária como reduzida, pelo facto de contribuir para o incumprimento dos programas.

Relativamente à importância atribuída à EF na formação dos formandos, apresenta-se de seguida o gráfico 27.

Gráfico 27 – Grau de importância atribuída à EF na formação dos formandos



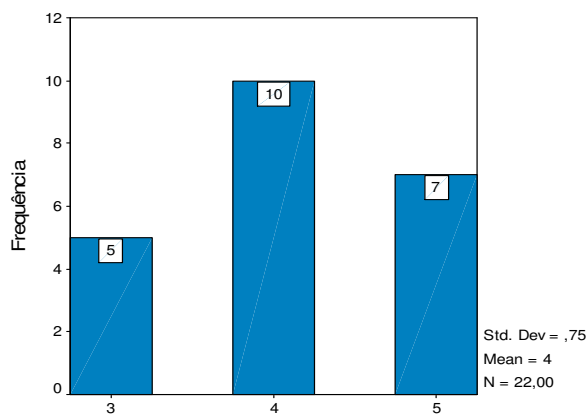
“Importância atribuída à EF na formação dos formandos”

Pela observação do gráfico 27 constata-se que, ainda que em graus diferentes, todos os inquiridos consideram que a EF se reveste de grande importância na formação dos formandos. De facto, 10 (45,5%) consideram mesmo muito importante, 8 (36,4%) consideram algo importante e 4 (18,2%) consideram importante. Nenhum inquirido seleccionou as opções “sem qualquer importância” ou “pouco importante”. Estas respostas corroboram as respostas obtidas na questão 4 sobre a importância atribuída à inserção da EF nos cursos de nível III das EEP: 19 (86,4%) dos inquiridos consideram muito importante a inserção da disciplina de EF nos cursos de nível III e apenas 3 (13,6%) consideram importante. Também nenhum inquirido considerou pouco importante ou sem importância.

Encetamos agora com a análise da questão 13 – “penso que idealmente a EF para os formandos dos cursos das EEP de Nível III deveria:”, tomando uma escala tipo *likert*, 1 – discordo totalmente; 2 – não concordo; 3 – concordo parcialmente; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente.

No que concerne à questão 13.1 – “melhorar a condição física dos formandos”, a opinião dos formandos é apresentada no gráfico 28.

Gráfico 28 – Grau de concordância com “melhorar a condição física dos formandos”

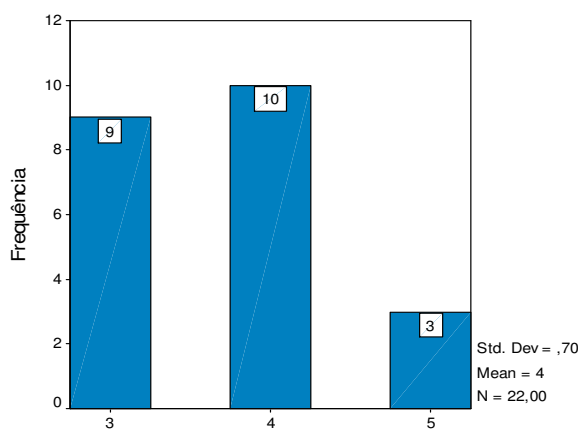


“13.1 Melhorar a condição física dos formandos”

Da observação do histograma acima apresentado, verifica-se que a maioria dos inquiridos 17 (77,3%) está de acordo com esta opinião na íntegra, sendo que 10 (45,5%) concordam e 7 (31,8%) concordam totalmente. Cinco inquiridos (22,7%) concordam, mas só parcialmente. Nenhum inquirido respondeu “discordo totalmente” ou “não concordo”.

Relativamente à questão 13.2 – “ensinar aos formandos técnicas de desportos colectivos”, apresenta-se de seguida o gráfico 29.

Gráfico 29 – Grau de concordância com “ensinar técnicas de desportos colectivos”

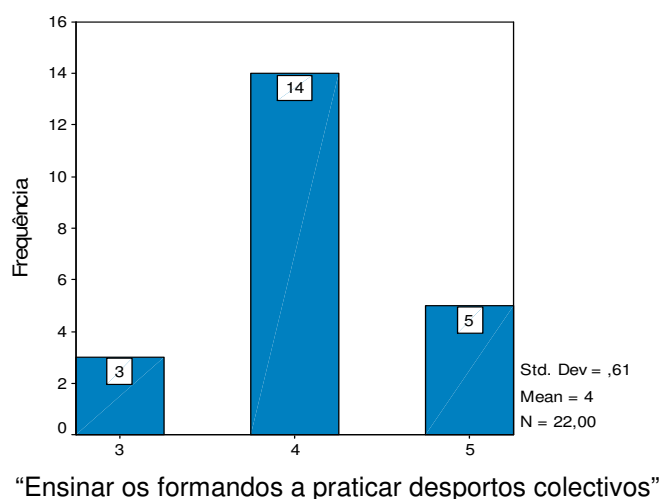


“13.2 Ensinar técnicas de desportos Colectivos”

Verifica-se que 10 (45,5%) inquiridos concordam e 3 (13,6%) concordam totalmente. Contudo, 9 (40,9%) concorda apenas parcialmente. Denota-se assim que, apesar de todos os inquiridos serem favoráveis, existe um grupo que considera, apenas de forma parcial, ideal a EF preparar os formandos no âmbito das técnicas de desportos colectivos. Destaca-se no entanto, que nenhum inquirido manifestou discordar com esta afirmação.

Quanto a ensinar a prática dos desportos colectivos (questão 13.3), apresenta-se de seguida o gráfico 30.

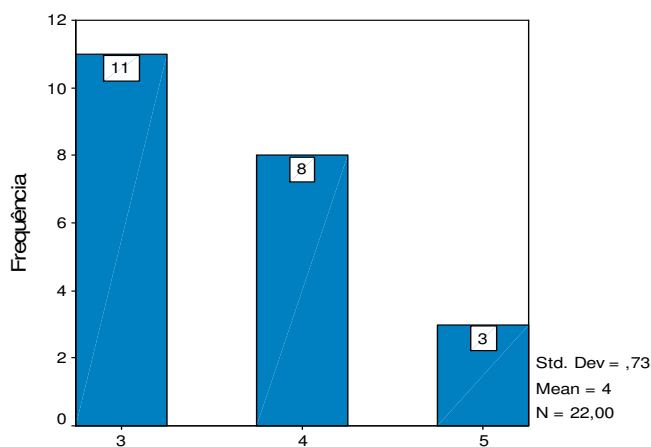
Gráfico 30 – Grau de concordância com “ensinar os formandos a praticar desportos colectivos”



Verifica-se que a maioria dos inquiridos é favorável ao ensino da prática de desportos colectivos – 19 (86,4), sendo que 14 (63,6%) concorda e 5 (22,7%) concorda totalmente. Apenas 3 (13,6%) concordam parcialmente com esta afirmação. Nenhum inquirido manifestou discordância.

Em relação a ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais (questão 13.4), apresentam-se as opiniões dos inquiridos no gráfico 31 de seguida.

Gráfico 31 – Grau de concordância com “ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais”

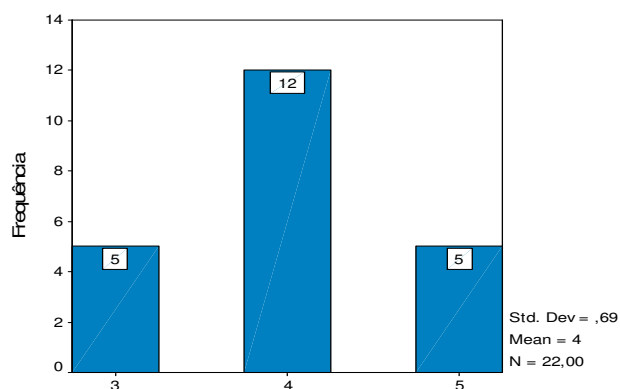


“Ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais”

A análise do histograma acima apresentado permite-nos verificar uma inversão no grau de concordância das opiniões, relativamente às questões anteriores. Assim, 11 (50%) concorda parcialmente, 8 (36,4%) concorda e apenas 3 (13,6%) inquiridos concordam totalmente.

No que concerne ao ensino da prática de desportos individuais apresenta-se de seguida o gráfico 32.

Gráfico 32 – Grau de concordância com “ensinar aos formandos a praticar desportos individuais”



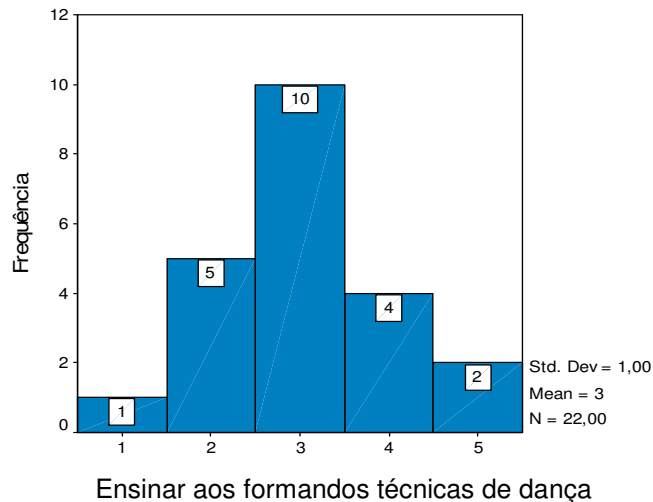
“Ensinar aos formandos a praticar desportos individuais”

Verifica-se que 12 (54,5%) concorda com o ensino da prática de desportos individuais; 5 (22,7%) concorda apenas parcialmente e 5 (22,7%) concorda

totalmente. Nenhum inquirido respondeu que discordava totalmente ou que não concordava.

No que diz respeito a ensinar aos formandos técnicas de dança (questão 13.6), apresenta-se o gráfico 33.

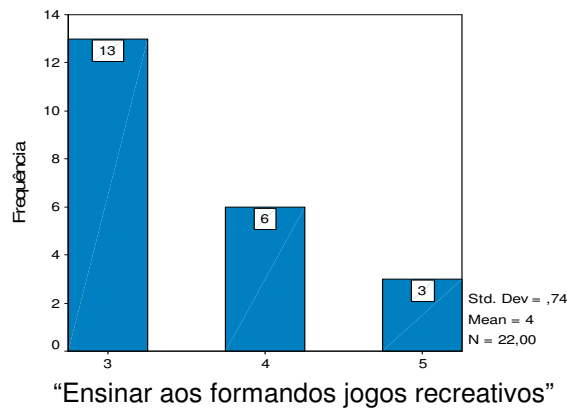
Gráfico 33 – Grau de concordância com “ensinar aos formandos técnicas de dança”



A observação do gráfico 33 permite-nos constatar uma discrepância de opiniões, distribuindo-se entre todas as opções possíveis. Deste modo, a maioria dos inquiridos – 10 (45,5%) concorda parcialmente com o ensino de técnicas de dança aos formandos; contudo 6 (27,3%) manifesta discordância face a esta afirmação, nomeadamente 5 (22,7%) não concordam e 1 (4,5%) discordam totalmente. Por outro lado, 4 (18,2%) concorda e dois (9,1%) concordam totalmente. Estes resultados estão em sintonia com os dados de opinião obtidos na questão 9 e 9.1. De facto a dança é uma das áreas que os formadores nem sempre abordam, sendo um dos motivos a falta de motivação quer dos formandos, quer do formador. Dadas as respostas obtidas nesta questão 13.6, entende-se que essa baixa motivação se traduza por uma discordância em abordar este conteúdo programático.

De seguida apresentamos o gráfico 34 relativo à opinião dos inquiridos sobre “ensinar aos formandos jogos recreativos”

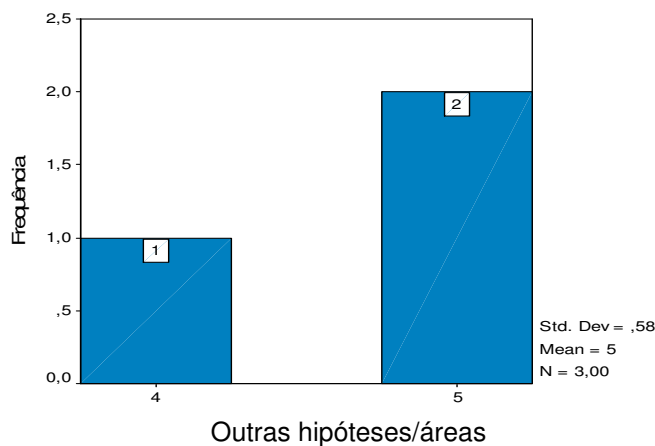
Gráfico 34 - Grau de concordância com “ensinar aos formandos jogos recreativos”



Pela observação do gráfico 34, e inversamente com o que se verificou com o ensino das técnicas de dança, verifica-se que todos os inquiridos são apologistas do ensino de jogos recreativos aos formandos. Desta forma, 13 (59,1%) concordam parcialmente com esta afirmação. Seis (27,3%) concordam e 3 (1,36%) concordam totalmente.

Apresenta-se de seguida o gráfico 35, relativo a outras hipóteses/áreas.

Gráfico 35 - Grau de concordância com “outras hipóteses/áreas ”

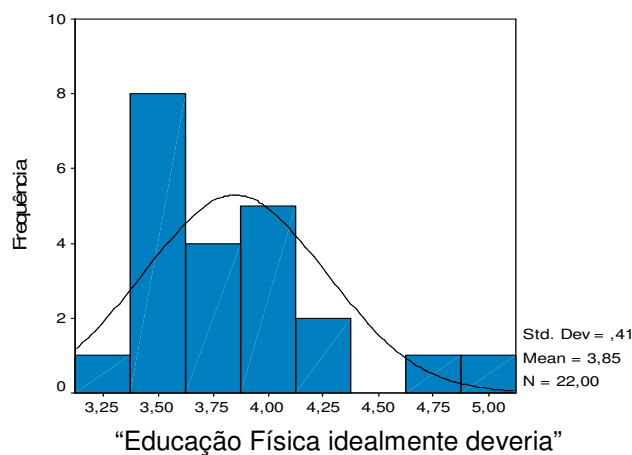


Constata-se que apenas 3 (1,36%) dos inquiridos apresentaram resposta. Um (4,5%) concorda, apresentando como hipóteses alternativas: “ensinar princípios básicos de manutenção e obtenção de boa condição física”; 2 (9,1%) concordam totalmente, apresentando como hipóteses (“motivar os formandos para hábitos

regulares de actividade física”; “ensinar o espírito e valores da vida em sociedade e no trabalho”).

No gráfico 36 apresentado de seguida, expõe-se a distribuição das frequências de resposta considerando o cômputo das 8 alíneas da questão 13.

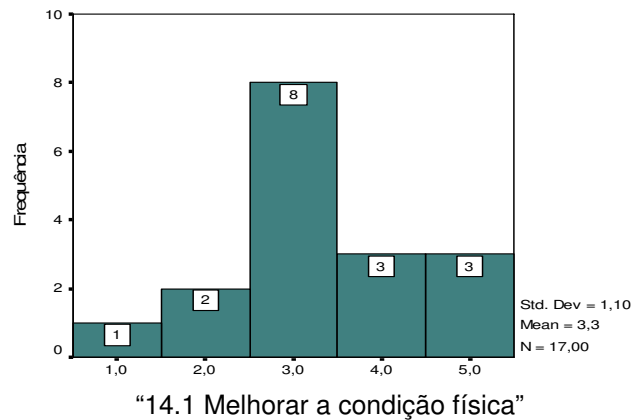
Gráfico 36 – Distribuição das respostas dos inquiridos considerando as alternativas da questão 13 no que refere à percepção dos formadores sobre o que idealmente a EF deveria proporcionar aos formandos dos Cursos Profissionais de nível III.



Tomando a generalidade das perguntas, constata-se que a média é de 3,85 e o desvio-padrão de 0,41, pelo que os inquiridos em “geral” concordam com as afirmações que foram apresentadas.

No que diz respeito à questão 14 – “considero que de facto as aulas de EF para os formandos das EEP contribuem para:”, e tomando uma escala tipo *likert*, 1 – discordo totalmente; 2 – não concordo; 3 – concordo parcialmente; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente, apresenta-se de seguida a análise de cada um dos respectivos itens.

No que concerne à questão 14.1 – “melhorar a condição física dos formandos”, a opinião dos formandos é apresentada no gráfico 37.

Gráfico 37 - Grau de concordância a contribuição de “melhorar condição física dos formandos”

Constata-se que à questão 14.1 – “melhorar a condição física dos formandos” responderam 17 (77,3%) dos inquiridos, sendo que 5 (22,7%) não responderam. Dos 17 que responderam, verifica-se que 1 (5,9%) respondeu que discorda totalmente; 2 (11,8%) responderam que não concordam, 8 (47,1%) responderam que concordam parcialmente; 3 (17,6%) responderam que concordam e 3 (17,6%) responderam que concordam totalmente. Deste modo, a maioria 14 (83,3%) mostra acordo relativamente ao facto da EF contribuir para melhorar a condição física dos formandos.

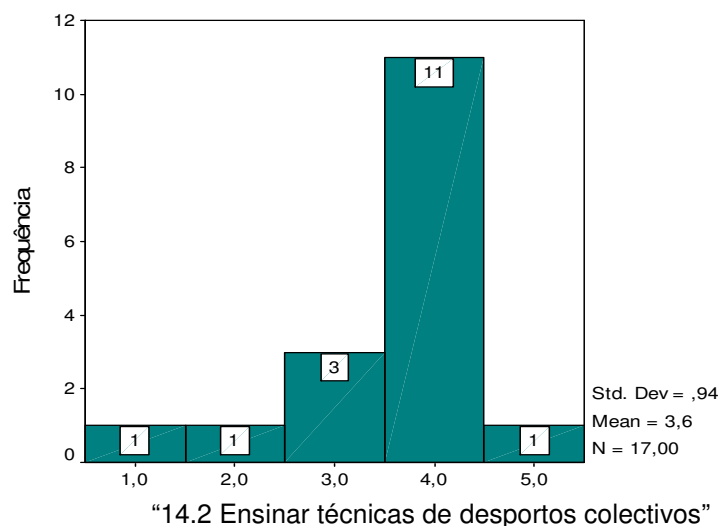
Estas respostas não estão em total sintonia com as respostas dadas na resposta, relativamente ao que idealmente deve contribuir a EF 13.1. de facto, idealmente, nenhum inquirido respondeu que a EF não contribui para melhorar a condição física dos formandos. Contudo, em termos de reais contributos, verificou-se que 3 (17,6%) inquiridos manifestaram que as aulas de EF não contribuíram para este objectivo. Também se verificou um maior número de inquiridos que concordava parcialmente com o real contributo da EF para a melhoria da condição física dos formandos em relação à consideração ideal do que deve ser a EF. Verificou-se ainda que se 10 (4,5%) inquiridos concordavam que idealmente a EF contribuía para a melhoria da condição física dos formandos, apenas 3 (17,6%) concordaram relativamente ao real contributo da EF para este objectivo.

Assim, verifica-se uma discrepância entre aquilo que é considerado ideal e o contributo real da EF ao nível da melhoria da condição física dos formandos. A

motivação destes, a qualidade da nutrição e de vida em geral pode explicar a discrepância encontrada nas respostas.

Em relação à questão 14.2 – “ensinar aos formandos técnicas de desportos colectivos”, apresenta-se de seguida o gráfico 38.

Gráfico 38 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar técnicas de desportos colectivos”



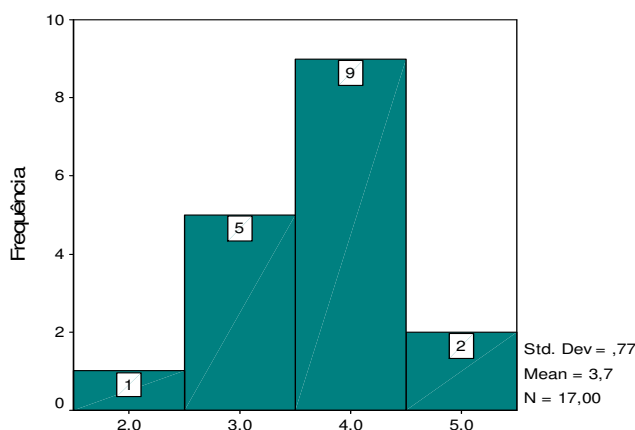
Também nesta questão foi constatado que apenas 17 (77,3%) dos inquiridos responderam e que 5 (22,7%) não respondeu. Dos 17 inquiridos respondentes, verificou-se que 1 (5,9%) discorda totalmente com a afirmação apresentada. Também 1 (5,9%) inquirido não concorda com a afirmação apresentada. Três (17,6%) concordam, mas só parcialmente que a EF nas EEP contribui para ensinar aos formandos, técnicas de desportos colectivos. Onze (64,7%) Inquiridos concordam com a afirmação e 1 (5,9%) inquirido concorda totalmente. Vemos pois que há uma grande percentagem de inquiridos – 15 (88,2%) que apresenta uma opinião favorável relativamente à asserção de que a EF nas EEP contribui para ensinar aos formandos, técnicas de desportos colectivos.

Verifica-se, tal como no item anterior, que há uma discrepância (ainda que ligeira) entre as crenças do que é o ideal da EF e o real contributo. Assim, 2 (11,8%) dos inquiridos revelou não concordar com o facto de a EF contribuir para o ensino de técnicas de desportos colectivos. A falta de materiais e mesmo de condições e instalações, bem como a carga horária reduzida referidas em questões anteriores podem ajudar a explicar que, na percepção destes dois formadores o contributo da

EF para o ensino das técnicas de desportos colectivos tenha sido reduzido ou mesmo nulo.

No que diz respeito à questão 14.3, apresenta-se de seguida o gráfico 39.

Gráfico 39 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos a praticar desportos colectivos”



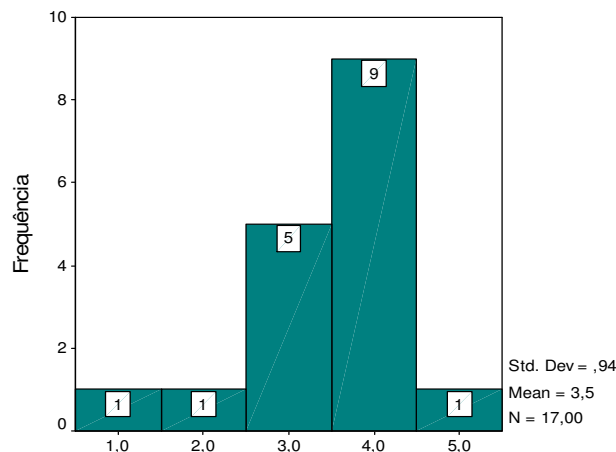
“14.3 Ensinar os formandos a praticar desportos colectivos”

Novamente, a análise das respostas à questão 14.3 – “ensinar aos formandos a praticar desportos colectivos” revela que 17 (77,3%) inquiridos responderam a esta questão, mas 5 (22,7%) não responderam. Dos 17 inquiridos, 1 (5,9%) não concordou; 5 (29,4%) concordaram parcialmente; 9 (52,9%) concordaram; e 2 (11,8%) concordaram totalmente. Uma vez mais verificamos que a percentagem de inquiridos favoráveis a esta asserção é elevada – 16 (94,1%). No caso da presente questão – “a EF contribui para ensinar aos formandos a praticar desportos colectivos” constatou-se ainda que nenhum inquirido respondeu que discordava totalmente.

Verificou-se ainda, e comparativamente às respostas ao item homólogo na questão 13, que enquanto 14 (63,3%) dos inquiridos respondeu que concordava que idealmente a EF deveria contribuir para o ensino da prática de desportos colectivos, apenas 9 (52,9%) inquiridos relatou esse contributo real. Vemos pois que há sempre uma discrepância entre aquilo que os formadores tomam como o ideal da EF e o que, de facto, se verifica na realidade. Factores logísticos, materiais, e pessoais, quer dos formadores, quer dos formandos, podem contribuir para esta discrepância.

Quanto à questão 14.4 – “ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais” apresenta-se de seguida o gráfico 40.

Gráfico 40 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais”



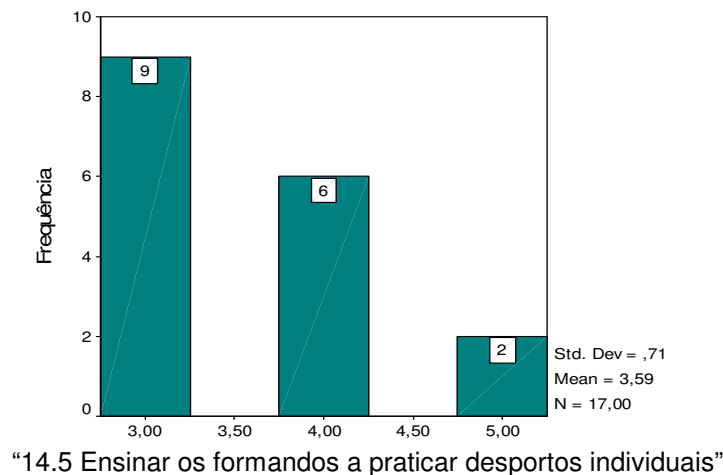
“14.4 Ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais”

Também na questão 14.4 apenas 17 (77,3%) inquiridos responderam e 5 (22,7%) não. Consta-se que 1 (5,9%) discorda totalmente; 1 (5,9%) inquirido não concorda. Cinco (29,4%) concordam parcialmente que a EF contribui para ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais. Nove (52,9%) responderam que concordam e 1 (5,9%) respondeu que concorda totalmente. Novamente, verificamos que a maioria dos inquiridos – 15 (88,2%) está de acordo com a afirmação de que a EF nas EEP contribui para ensinar aos formandos técnicas de desportos individuais.

No presente caso, a maior discrepância observada entre o que idealmente deve ser a EF e o contributo real da EF nas EEP verifica-se na proporção de respostas “concordo parcialmente”. Efectivamente enquanto que idealmente 11 (50%) dos inquiridos concordou parcialmente que a EF contribui para o ensino de técnicas de desportos individuais, apenas 5 (29,5%) inquiridos referiu que concordava parcialmente com este contributo. Também, 2 (11,8%) inquiridos mostrou não concordar que a EF contribua para este objectivo. Ainda, apenas um (5,8%) inquirido respondeu que concordava totalmente, em contraposição aos 3 (13,6%) que concordavam totalmente que idealmente a EF contribui para o ensino das técnicas de desportos individuais.

Em relação à questão 14.5 – “ensinar aos formandos a praticar desportos individuais”, apresenta-se de seguida o gráfico 41.

Gráfico 41 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos a praticar desportos individuais”



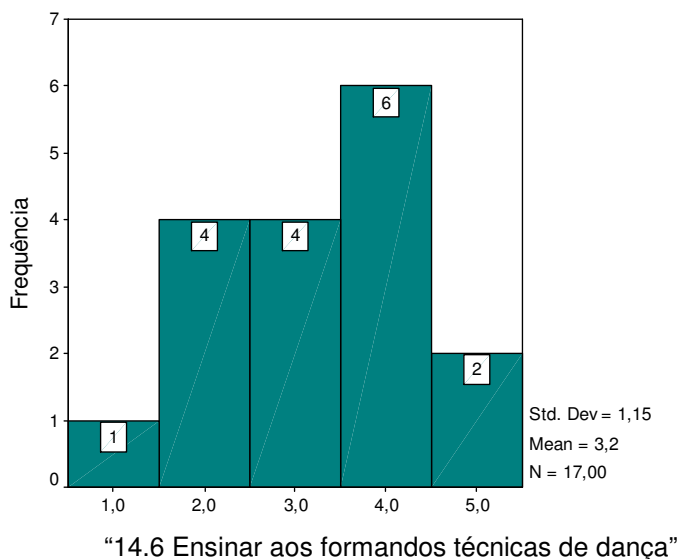
Igualmente, e tal como nos itens anteriores, também nesta questão 14.5, 17 (77,3%) inquiridos responderam e 5 (22,7%) não. Contudo, e ao invés dos outros itens, as respostas foram sempre favoráveis à afirmação de que a EF contribui para ensinar a praticar desportos individuais: 9 (52,9%) inquiridos concordaram parcialmente; 6 (35,3%) concordaram e 2 (11,8%) concordaram totalmente.

Apesar de se verificar um panorama global de respostas corroborantes com a afirmação, a comparação com o item homólogo da questão 13, revela uma inversão das percentagens. Assim, enquanto que 12 (54,5%) dos inquiridos concordavam que idealmente a EF contribui para o ensino da prática de desportos individuais e cinco (22,7%) concordavam parcialmente ou concordavam totalmente, verifica-se que 9 (52,9%) dos inquiridos concordam parcialmente que a EF realmente contribua para o ensino das práticas de desportos individuais; 6 (35,3%) concordam com esta afirmação e somente 2 (11,8%) concordam totalmente. Ou seja, apesar de se manter uma posição favorável geral face ao contributo da EF para o ensino das práticas de desportos individuais, constata-se que o grau de concordância é menos intenso quando os inquiridos são confrontados com o real contributo da EF para este objectivo.

Efectivamente, compreende-se as respostas dadas às questões 14.4 e 14.5, na medida em que algumas modalidades de desportos individuais são também aquelas que não são muitas vezes abordadas nos programas (vide análise de conteúdo subsequente ao gráfico 16, respeitante à questão 9.1) nomeadamente: natação, ginástica, atletismo, patinagem e combate.

No que concerne à questão 14.6 – “ensinar aos formandos técnicas de dança”, apresenta-se de seguida o gráfico 42.

Gráfico 42 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos técnicas de dança”

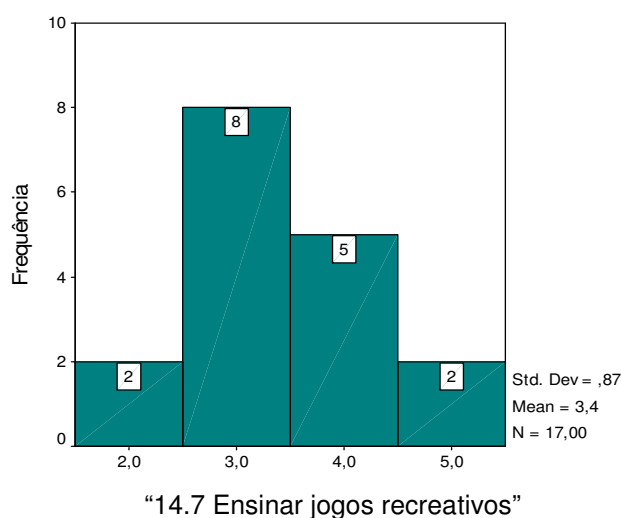


A observação do gráfico 42 permite-nos constatar que, e uma vez mais, apenas 17 (77,3%) dos inquiridos responderam a este item; 5 (22,7%) não responderam. Verifica-se que, apesar de ainda haver uma percentagem grande de inquiridos que responderam favoravelmente a este item, 5 (29,4%) mostram discordância quanto ao contributo da EF para o ensino das técnicas de dança aos formandos – 1 (5,9%) discorda totalmente e 4 (23,5%) não concorda. Ainda assim, a larga maioria – 12 (70,6%) mostra-se corroborante com esta afirmação – 4 (23,5%) concorda parcialmente, 6 (35,3%) concorda e 2 (11,8%) concorda totalmente.

Verificamos que quer idealmente, quer na análise do contributo real da EF para o ensino de técnicas de dança, as respostas não são muito diferentes nos inquiridos: não há unanimidade entre as opiniões e um grande grupo de inquiridos não se mostra favorável. Esta posição é compreensível se tivermos em consideração que a dança é uma das áreas nem sempre abordada nas aulas, de acordo com a opinião dos inquiridos. Estas respostas estão assim, em consonância com as respostas dadas à questão 9.1 (vide gráfico 16 e respectiva análise de conteúdo subsequente).

No que diz respeito à questão 14.7 – “ensinar aos formandos jogos recreativos”, apresenta-se de seguida o gráfico 43.

Gráfico 43 – Grau de concordância com a contribuição de “ensinar aos formandos jogos recreativos”

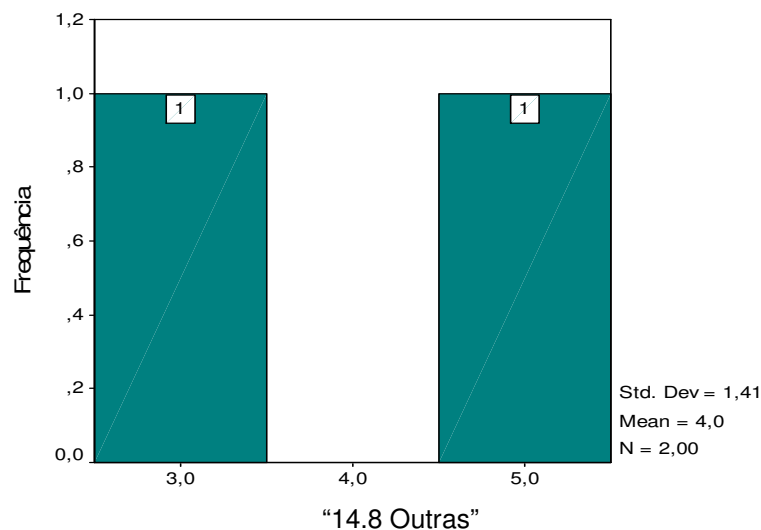


A análise do gráfico 43 permite-nos verificar que apenas 17 (77,3%) inquiridos responderam a este item; cinco (22,7%) não responderam. Nenhum inquirido se mostrou totalmente em desacordo, mas 2 (11,8%) não concordaram com a afirmação de que a EF contribui para ensinar aos formandos jogos recreativos. Oito (47,1%) concordaram parcialmente com a afirmação; cinco (29,4%) concordaram e 2 (11,8%) concordaram totalmente. Uma vez mais verificamos que os inquiridos mostram-se maioritariamente – 15 (88,2%), favoráveis à ideia de que a EF contribui para o ensinar aos formandos das EEP, jogos recreativos.

Comparativamente com o que idealmente deve ser a EF, verifica-se que não existe nenhum inquirido a discordar da afirmação, salientando-se novamente, que há discrepâncias entre aquilo que é tomado como ideal e o que se torna possível realizar e obter na prática real como formador.

Em relação ao item 14.8 – “outras hipóteses”, apresenta-se de seguida o gráfico 44.

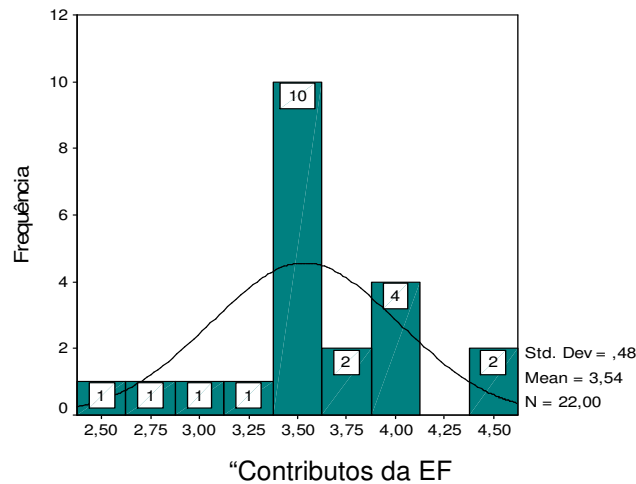
Gráfico 44 – Grau de concordância com a contribuição de “outras hipóteses”



Quanto a “outras hipóteses”, apenas dois (9,1%) inquiridos responderam, sendo que 20 (90,0%) não responderam. Um (50%) respondeu que concordava parcialmente (“ensinar princípios básicos de manutenção de uma boa condição física”) e 1 (50%) respondeu que concordava totalmente (“ensinar espírito e valores da vida em sociedade e no trabalho”). Alguma consonância foi encontrada entre estas respostas e as que foram dadas ao item homólogo na questão 13.

No gráfico 45 apresenta-se uma perspectiva geral das respostas à questão 14.

Gráfico 45 - Distribuição das respostas dos inquiridos considerando as alternativas da questão 14



Verifica-se que a média das respostas é de 3,5, sendo o desvio-padrão de 0,48, pelo que, generalizadamente, e como pudemos constatar ao longo da análise de cada um dos itens da questão 14, os inquiridos concordaram com as asserções apresentadas relativas aos contributos da EF para os formandos das EEP.

Constata-se que existe uma diferença de médias entre o que idealmente deve ser o contributo da EF ($x=3,85$) e o que de facto é ($x=3,5$). Um teste não paramétrico (atendendo ao contingente inferior a 30 – $N=22$), para amostras emparelhadas – teste de Wilcoxon, revelou que a diferença é estatisticamente muito significativa: $Z = -2,799$, $p < 0,1$ ($= .0,05$). Deste modo, verifica-se que, se idealmente, os formandos têm uma concepção dos contributos da EF, na prática contextualizada em EEP, os formadores tomam consciência dos reais contributos desta unidade curricular. A falta de condições materiais e físicas, a carga horária reduzida e mesmo a baixa motivação dos formandos para a realização de certas actividades pode estar na base da discrepância entre o que é ideal e o que são os contributos reais da EF.

A formação (ou falta da mesma) dos próprios formadores pode também constituir-se como um factor explicativo desta discrepância.

De seguida apresentamos a análise das respostas dos inquiridos à questão 15 – “o programa de EF apresenta orientações para o ensino de actividades

técnicas, desportivas e artísticas, quais são para si as que atribui maior ou menor importância? E porquê?”.

Verifica-se que as actividades consideradas de maior importância foram as actividades desportivas genéricas (6), mais especificamente, os Jogos Desportivos Colectivos (8), as Actividades de Exploração da Natureza, foram também referidas por alguns inquiridos (2), bem como a dança (2). A natação e as técnicas desportivas foram referidas, cada uma por um inquirido.

Quanto às actividades de menor importância, salientam-se as actividades artísticas (6) e as actividades técnicas (2). Também a patinagem foi mencionada por dois inquiridos. Com apenas um inquirido, a dança, a natação, os desportos individuais, a ginástica de aparelhos, os jogos recreativos e o combate.

As justificações apresentadas foram as seguintes:

Na generalidade, é salientada a importância da prática desportiva sobre a artística (8), argumentando os inquiridos que a prática desportiva desenvolve mais competências (aptidão) motoras e de coordenação, está enraizada na nossa cultura desportiva, é mais importante para a educação para a saúde e para uma alimentação e hábitos adequados de EF; implica mais competição logo é mais motivadora; os formandos mostram-se mais motivados. Em particular, a prática de desportos colectivos é mais importante pois contribui para o desenvolvimento de capacidades sociais de interacção com o grupo e de tolerância.

Por outro lado, os formandos e, às vezes os próprios formadores não manifestam grande motivação para a dança. As actividades artísticas são mais propensas a lesões e exigem mais persistência, podendo conduzir à desistência por parte dos formandos. Também as condições físicas e materiais não favorecem a prática destas actividades físicas.

Realça-se que um inquirido considerou que todas as actividades físicas (desportivas, artísticas e técnicas) eram igualmente importantes e indissociáveis, pelo que respondeu “nenhuma” como menos importante.

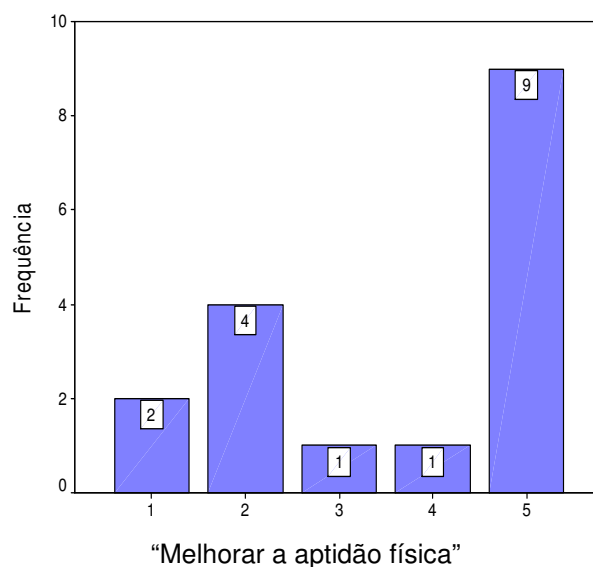
Encetamos pela análise da questão 22, que pretende definir prioridades no âmbito das finalidades da leccionação em EF.

Do gráfico 46 ao 50 apresentamos a análise das prioridades atribuídas a cada finalidade.

A primeira finalidade considerada é melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do formando.

O gráfico 46 elucida-nos sobre as prioridades atribuídas a esta finalidade da EF.

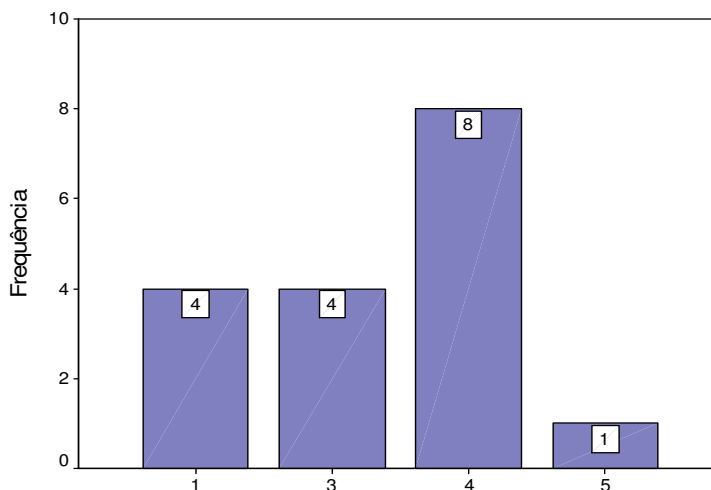
Gráfico 46 – Prioridades atribuídas à finalidade melhorar a aptidão física



Nesta questão, 5 (22,7%) inquiridos não responderam e 17 (77,3%) responderam. Destes, 9 (52,9%) consideram esta finalidade em 5º lugar das prioridades; 4 (23,5%) consideram como 2ª prioridade, 2 (11,8%) consideram como 1ª prioridade e *ex-aequo*, 1 (4,5%) considera de 3ª e 4ª prioridade. Vemos pois, que não é considerada a finalidade mais importante. Aliás, verificou-se também, na questão 13.1 (vide gráfico 28) e na questão 14.1 (gráfico 37) que os inquiridos idealmente concordam maioritariamente, mas em termos de experiência do contributo real, apenas concordam parcialmente. Justifica-se assim que esta finalidade seja considerada como menos prioritária.

Em relação a promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas, apresenta-se o gráfico 47 com as respectivas prioridades definidas pelos inquiridos.

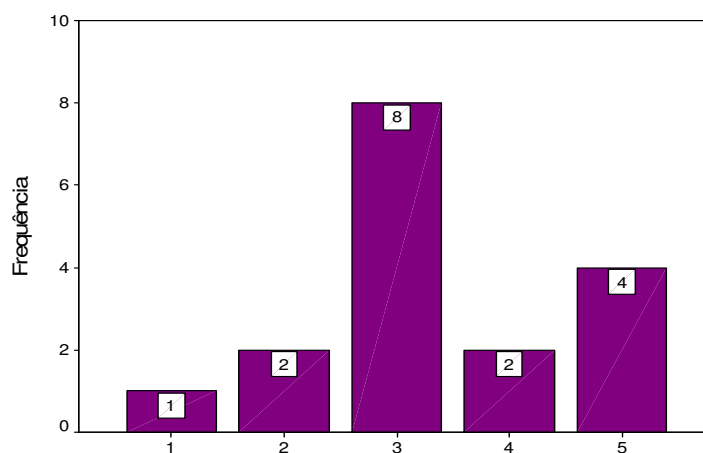
Gráfico 47 – Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas



“Promover aprendizagem de conhecimentos para aumentar a capacidade física”

Também nesta finalidade, apenas 17 (77,3%) inquiridos responderam. Não se obteve resposta de 5 (22,7%) inquiridos. Constata-se que 8 (47,1%) inquiridos consideram que a esta finalidade deve ser atribuída uma 4ª prioridade. Quatro (23,5%) inquiridos consideram que deve ser a 1ª prioridade e 4 (23,5%) consideram que deve ser a 3ª prioridade. Apenas 1 (5,9%) considera que deve ser a 5ª prioridade.

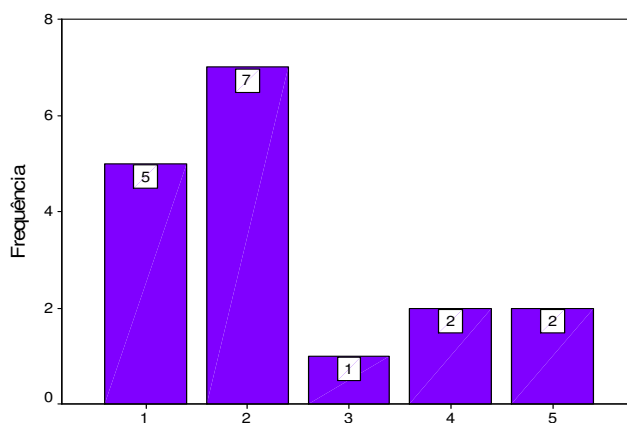
No que concerne à finalidade assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do formando, apresenta-se de seguida o gráfico 48 com as prioridades atribuídas pelos inquiridos.

Gráfico 48 – Assegurar a aprendizagem de matérias representativas de diferentes actividades físicas

“Assegurar a aprendizagem de matérias sobre actividades físicas”

Constata-se que apenas 17 (77,3%) dos inquiridos responderam, sendo que 5 (22,7%) não responderam. Dos 17, 8 (47,1%) consideram esta finalidade de 3ª prioridade. Quatro (23,5%) consideram de 5ª prioridade. Em *ex-aequo*, 2 (11,8%) consideram de 2ª e de 4ª prioridade. Por fim, só 1 (5,9%) considera de 1ª prioridade.

Em relação à finalidade promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância com factor de saúde ao longo da vida, apresenta-se o gráfico 49 com as prioridades consideradas por esta amostra de formadores de EF.

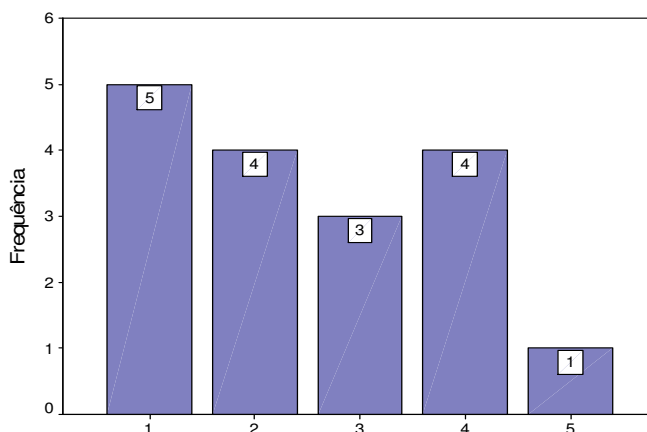
Gráfico 49 – Promover o gosto pela prática regular de actividades físicas

“Promover o gosto pela prática regular de actividades físicas”

A observação do gráfico 49 permite-nos constatar que, dos 17 (77,3%) inquiridos que responderam, 7 (41,2%) consideram esta finalidade como uma 2ª prioridade. Cinco (29,4%) consideram como uma 1ª prioridade. Dois (9,1%) *ex aequo* consideram como 4ª e 5ª prioridade e apenas 1 (5,9%) considera como 3ª prioridade.

Em relação a promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio das quais se desenvolvem as actividades físicas, apresentamos de seguida o gráfico 50.

Gráfico 50 – Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação em estruturas sociais onde se desenvolvem actividades físicas



”Promover conhecimentos sobre estruturas sociais de actividade física”

A análise do gráfico 50 permite-nos constatar que dos 17 (77,3%) inquiridos que responderam 5 (29,4%) consideram como 1ª prioridade; 4 (23,5%), em *ex aequo*, consideram como 2ª e 4ª prioridade; 3(17,6%) consideram como 3ª prioridade e 1 (5,9%) considera como 5ª prioridade.

Relativamente ao objectivo acima mencionado e em suma, verifica-se que os profissionais de EF no nível III dos cursos das EEP consideram a inserção da disciplina de EF nesses cursos, como necessária para uma formação adequada dos formandos. Contudo, e apesar de irem cumprindo os programas, os profissionais de EF, são maioritariamente discordantes do Programa Nacional veiculado para a EF

nestes cursos. Ainda se constata que, apesar da importância atribuída à EF dos formandos, nem sempre a carga horária é corroborante deste princípio – as 140 horas que deveriam ser repartidas por três anos lectivos são, muitas vezes, concentradas em dois anos, considerando 59,1 % o número de horas reduzido para a leccionação do Programa de EF nas EEP.

No que concerne à questão 14, na qual se realçam os contributos da EF para os formandos das EEP, constata-se uma preferência dos formadores inquiridos pela prática desportiva, mais do que pelo ensino das técnicas e, principalmente, pelo ensino da dança. Por outro lado, as áreas consideradas menos importantes (por exemplo a dança), são aquelas que nem sempre são abordadas nas aulas (vide gráfico 16 e análise de conteúdo subsequente, respeitante às questões 9 e 9.1).

Uma vez mais, as condições materiais e físicas são um dos factores de justificação para a atribuição de menor grau de importância às actividades físicas técnicas e artísticas.

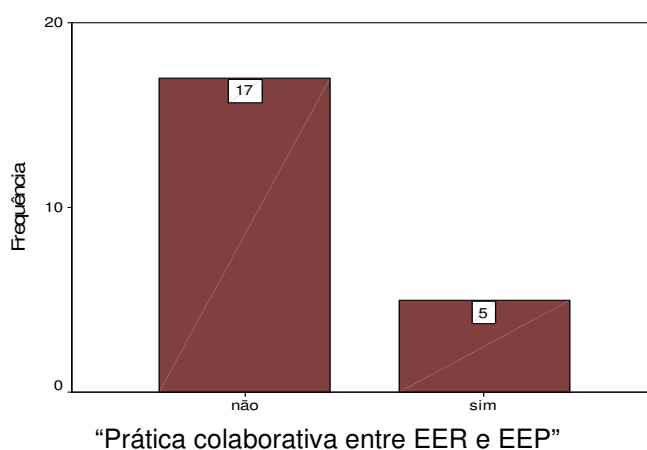
Generalizadamente, verifica-se que a finalidade primeira da EF, no contexto da amostra destes inquiridos, deve consistir em fomentar a formação de hábitos e de atitudes e conhecimentos que proporcionem uma participação e interpretação das acções no contexto de estruturas sociais ligadas à prática de actividades físicas, isto é, proporcionar o desenvolvimento ético e de princípios de cooperação, solidariedade e responsabilidade e o pensamento crítico sobre as acções de instituições ligadas à prática de actividades físicas. Como segunda prioridade aparece a promoção do gosto pela prática regular de actividades físicas. Como terceira prioridade surge o assegurar a aprendizagem de matérias representativas das diferentes actividades físicas. Como quarta prioridade surge a promoção da aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas e, por fim, como quinta prioridade surge melhorar a aptidão física dos formandos.

Denota-se uma tónica na intenção de preparar os formandos para integrarem na sua vida futura a actividade física e a capacidade de pensar com lucidez sobre as acções das instituições ligadas à prática de actividades físicas, mais do que melhorar a sua condição física no momento presente.

Assim e relativamente ao objectivo “**Perceber a(s) dinâmica(s) existente(s) entre profissionais desta área disciplinar**”, bem como reconhecer o tipo de cooperação (práticas colaborativas) existentes entre profissionais de EEP e EER, e entre profissionais de EF de EEP e EER, apresentamos os seguintes resultados obtidos:

No que concerne as práticas colaborativas entre docentes das EEP e das EER, apresenta-se o gráfico 51.

Gráfico 51 – Prática colaborativa entre docentes das EER e EEP



Constata-se que 17 (77,3%) inquiridos responderam não existirem práticas colaborativas entre docentes das EER e de EEP, e apenas 5 (22,7%) responderam que estas práticas colaborativas existiam. Vemos pois, que as escolas de formas de ensino diferente funcionam de forma independente, não se articulando nem colaborando umas com as outras.

O âmbito em que se verifica a colaboração estrita verificada circunscreve-se a:

A – actividades

a.1 - actividades desportivas e torneios

a.2 - actividades extra-curriculares

B – instalações

b.1 - partilha/cedência de instalações e materiais

b.2 - cedência ocasional de instalações

b.3 - cedência de instalações para organização de torneios desportivos

C – acções conjuntas

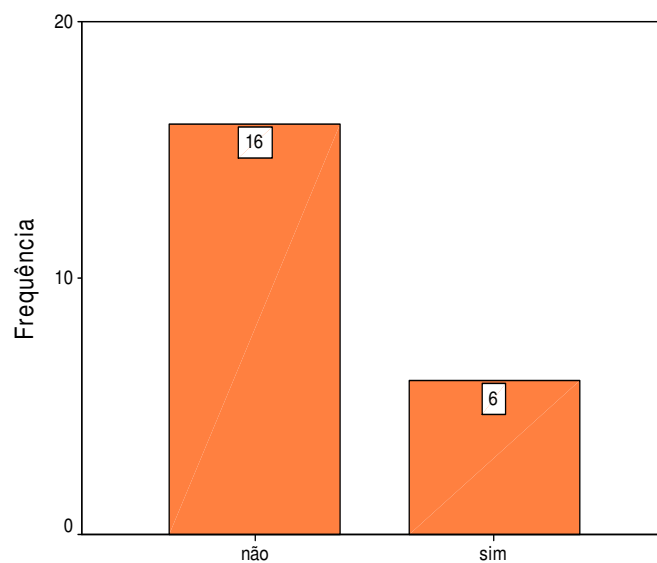
c.1 - participação em encontros desportivos

c.2 - acções promocionais

c.3 - actividades do plano anual

Mais especificamente, analisa-se de seguida as práticas colaborativas entre profissionais de EF das EER e de EEP, no gráfico 52..

Gráfico 52 – Práticas colaborativas entre profissionais que leccionam EF nas EER e EEP

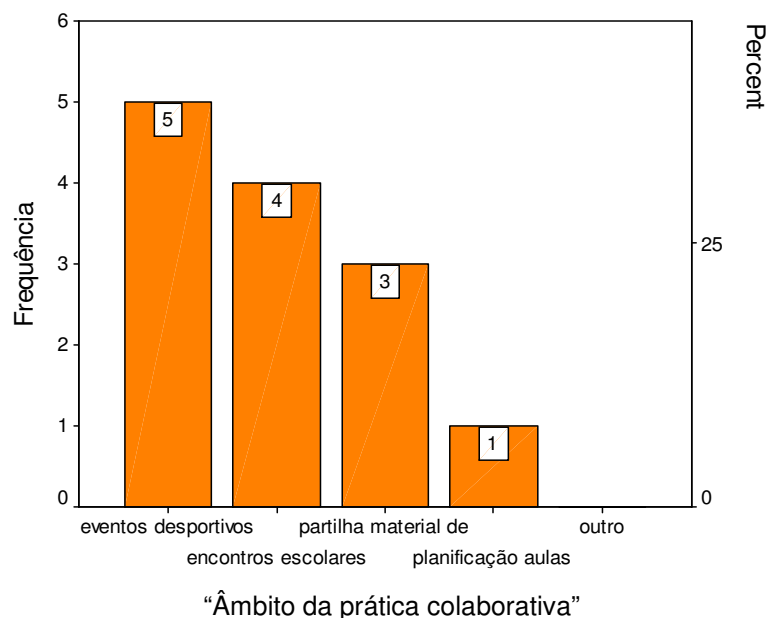


“Práticas colaborativas entre EER e EEP na EF”

Verifica-se que o grau de colaboração é também estrito. Deste modo, 16 (72,7%) dos inquiridos respondeu que não existem estas práticas colaborativas e 6 (27,3%) respondeu que existiam estas práticas colaborativas.

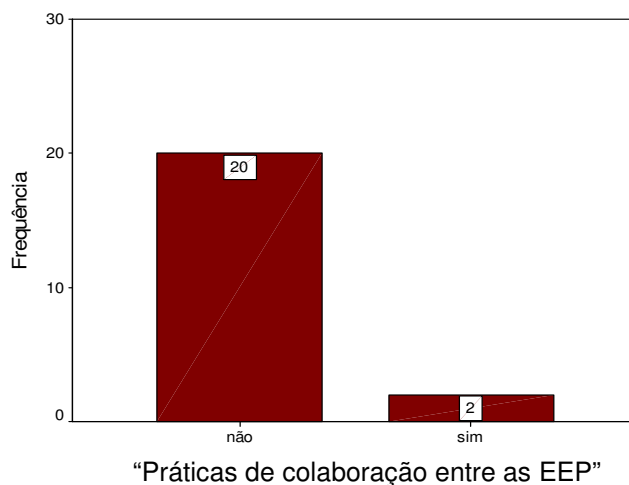
O âmbito da colaboração existente é apresentado no gráfico 53.

Gráfico 53 – Âmbito da colaboração entre docentes de EF nas EER e EEP



Tomando as respostas dos seis participantes que responderam que sim, constata-se que a maioria das práticas colaborativas – 5 (83,3%) consta de eventos desportivos que englobem as duas formas de ensino. Por outro lado, 4 (66,7%) refere-se a encontros escolares. Três (50%) da prática colaborativa diz respeito à partilha de material, corroborando as respostas anteriormente obtidas relativas à prática colaborativa entre EER e EEP. A planificação de aulas é apenas referida por 1 (16,7%) dos inquiridos. Vemos pois, que não se trata de uma real e constante prática colaborativa, mas esporádica, baseada em eventos específicos ou partilha de material.

No que concerne à prática colaborativa entre EEP, apresenta-se de seguida, o gráfico 54.

Gráfico 54 – Práticas colaborativas entre EEP

A observação do gráfico 54 permite-nos constatar que também entre as EEP não existe uma prática enraizada na colaboração. De facto, a colaboração é ainda menor do que entre as EER e as EEP, uma vez que 20 (90,9%) inquiridos responderam que não existia esta prática e apenas 2 (9,1%) responderam que existia esta prática colaborativa.

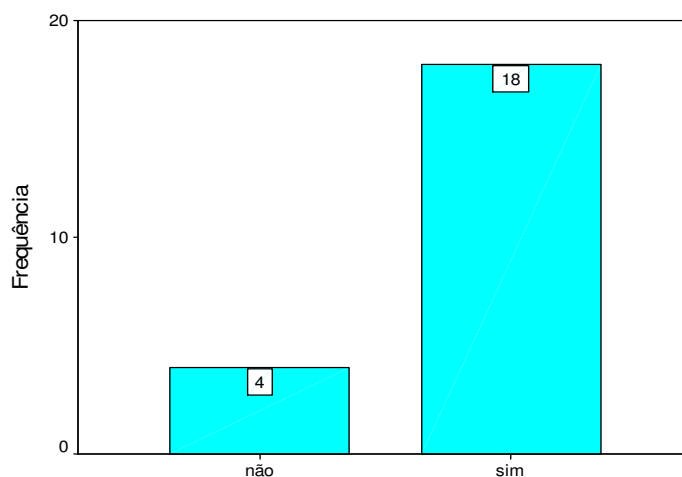
No que concerne ao âmbito da colaboração, apenas se encontra uma categoria – “encontros escolares”.

Deste modo, verifica-se que as EEP ainda apostam pouco na EF, uma vez que a distribuição das cargas horárias nem sempre são equitativas entre os anos lectivos, nem todas as áreas são abordadas, há dificuldades logísticas, nomeadamente ao nível das instalações e materiais, criando dificuldades no exercício de certas actividades físicas e não é grande o ênfase na prática colaborativa inter-institucional. Consta-se que as práticas colaborativas existentes se resumem a situações pontuais, no que concerne a cedência de material ou estruturas logísticas, bem como a encontros escolares pontuais não se verificando práticas reflexivas sobre e no ensino da EF.

Assim e relativamente ao último objectivo definido no nosso trabalho de investigação **“Conhecer as necessidades de formação em função da leccionação da EF nas EEP”**, apresentamos os seguintes resultados obtidos:

No gráfico 55 apresenta-se a análise da questão 1 da V parte do questionário.

Gráfico 55 – Conhecimento sobre a legislação actual sobre formação contínua

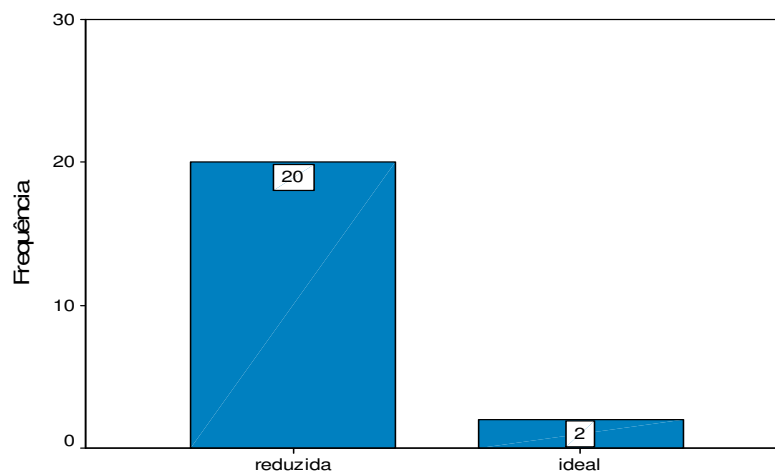


“Conhecimento de legislação actual sobre a formação contínua”

Pela análise do gráfico 55 constata-se que a maioria dos formadores conhece a legislação actual sobre formação contínua – 18 (81,8%). Apenas 4 (18,2%) dos inquiridos refere não conhecer esta legislação.

Em relação à oferta de formação na área de leccionação, no gráfico 56 expõem-se as respostas dos inquiridos.

Gráfico 56 – Oferta de formação na área da EF aos formadores das EEP

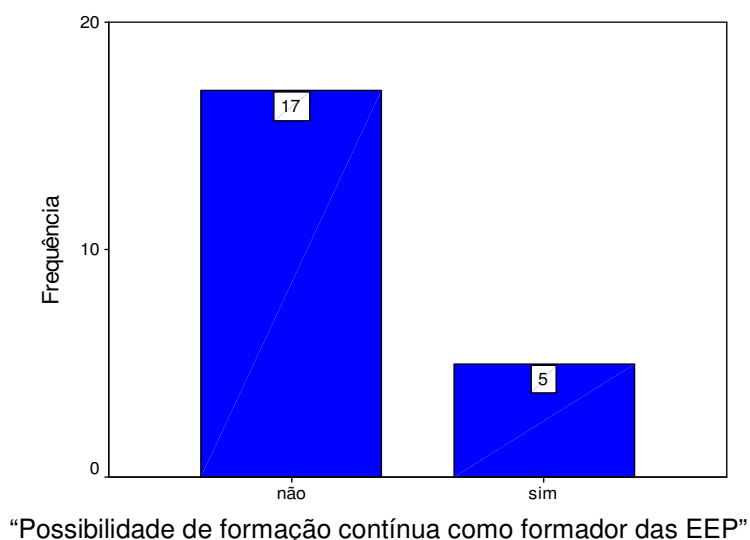


“Oferta de formação contínua para os formadores das EEP”

Constata-se que a maioria dos inquiridos 20 (90,9%) considera reduzida a oferta de formação na sua área (EF) como formadores das EEP. Dois (9,1%) inquiridos consideram ideal a oferta formativa. Nenhum inquirido considerou, porém elevada esta oferta.

Quanto à possibilidade de frequentar acções de formação contínua profissional na área da EF, apresenta-se o gráfico 57.

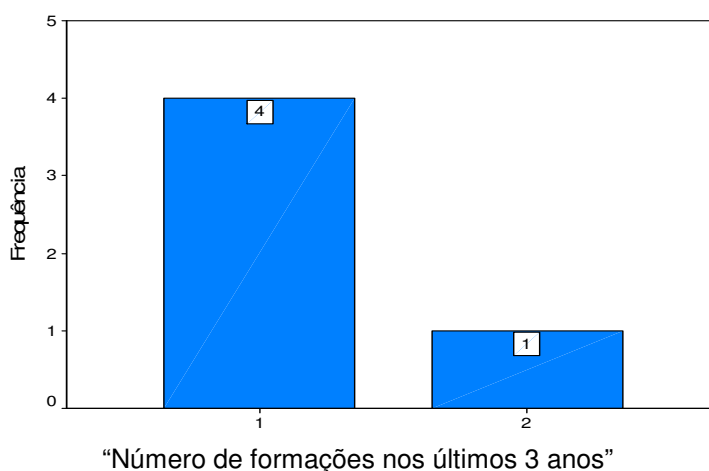
Gráfico 57 – Possibilidade de formação contínua na área da EF como formador das EEP



Verifica-se, e corroborando às respostas à questão anterior, que 17 (77,3%) dos inquiridos não têm possibilidade de receber formação na sua área profissional como formador das EEP. Apenas 5 (22,7%) têm essa possibilidade.

Tendo em conta esta possibilidade, indaga-se na questão 3.1 qual o número de formações recebidas nos últimos 3 anos. No gráfico 58 expõem-se os resultados.

Gráfico 58 – Número de formações realizadas nos últimos 3 anos



Verifica-se que 4 (80%) dos 5 inquiridos que responderam ter possibilidade de receber formação na sua área tiveram apenas uma formação; por outro lado, apenas 1 (20%) inquirido dos mesmos cinco recebeu duas formações.

Quanto às formações recebidas apresenta-se a tabela 3 com os dados das mesmas.

Tabela 3 – Formações recebidas nos anos lectivos de 2004/2005 a 2009/2010

Ano Lectivo	Tema da acção de Formação	Modalidade de Formação	Número de Horas	Entidade Formadora
2004/2005	Convenções/masters (1)	Hidro (1)	5 H	CEF Reebok
	Iniciação ao badminton (1)	Badminton (1)	12 H	Escola superior de Beja
2005-2006	Adaptação ao meio aquático (1)	Natação (1)	16 H	Aminata Évora Clube de Natação
2006-2007	-----	-----	-----	-----
2007-2008	Actualização pedagógica (1)	-----	60 H	-----
	Curso complementar de arbitragem de Natação (1)	Natação (1)	-----	FP Natação
	Nutrição, qualidade de vida e bem-estar (1)	Saúde e bem-estar	14 H	CEFAD
2008-2009	Indisciplina na sala de aula (1)	Formação contínua	30 H	CFAESM

2010

2009-2010	Curso de badminton (1)	Badminton	25 H	CFAEFPF
	Dança no ensino (1)	Dança	50 H	CFBE
	Estatística aplicada à EF	-----	25 H	CFBE

A formação recebida prima pela escassez em número e nos temas tratados, verificando-se uma predominância de formação nas áreas do badminton e da natação. Por outro lado, a realização das formações é proporcionada por entidades ligadas a actividades físicas ou marcas desportivas, mas não pelas próprias EEP ou pelos Centros de Formação ou pela Direcção Regional de Educação e Formação.

Na questão 3.3 indaga-se sobre os motivos de não receber formação. A análise de conteúdo que se segue elucida-nos sobre os mesmos.

A – Falta de acções de formação

- a.1 - falta de acções de formação continua em EF na ilha/falta de oferta – (4)
- a.2 - impossibilidade/falta de oferta de formação no Ensino Profissional; acesso só no Ensino regular – (2)

B – Precária divulgação

- b.1 - falta de informação e de divulgação (2)

C – Pouca procura

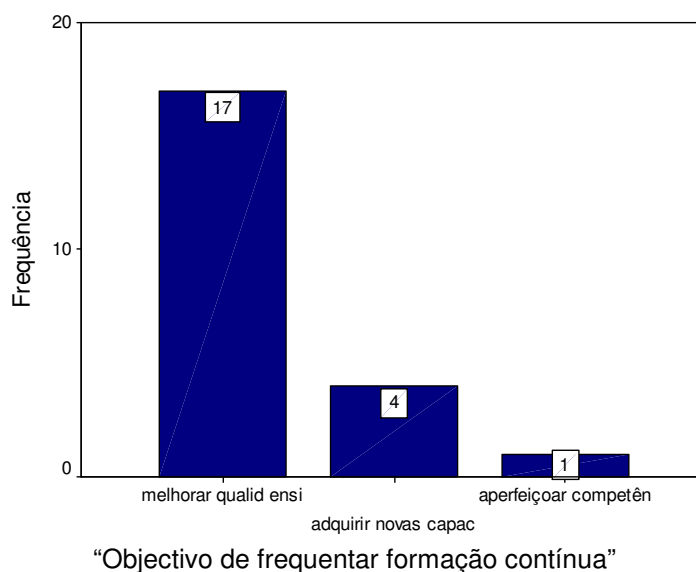
- c.1 - ausência de solicitação de formação por parte dos formadores (1)
- c.2 - procura de formação em áreas diferentes da formação inicial e actividade profissional (1)
- c.3 - falta de tempo (1)
- c.4 - início de actividade profissional no presente ano lectivo (1)
- c.5 - realização de formação através do Ensino regular ou por iniciativa própria (1).

Verifica-se assim que, se por um lado há falta de oferta de formação na área da EF, nomeadamente proporcionada pelas EEP ou Centros de Formação, por outro lado, os próprios formadores também não procuram aceder à formação ou mesmo solicitá-la. Parece assim que a oferta é reduzida porque a procura é pequena. Cremos que deveria haver uma maior pressão por parte dos formadores para

poderem usufruir de formação na sua área, este poderia constituir o primeiro passo para a mobilização das EEP para proporcionarem tal formação.

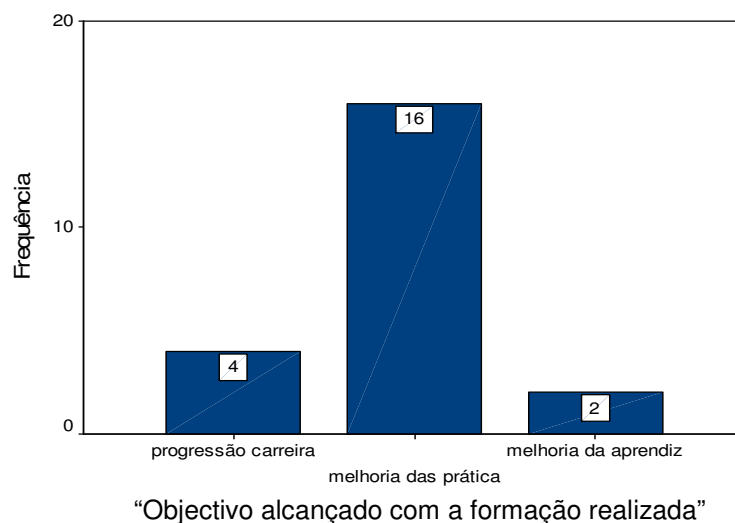
Na questão 4 é lançada a questão sobre qual o principal objectivo de frequentar acções de formação contínua. No gráfico 59, apresentamos os resultados analisados.

Gráfico 59 – Objectivo principal de frequentar formação contínua



Verifica-se que para a grande maioria – 17 (77,3%) dos inquiridos o objectivo principal é melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos formandos. Por outro lado, 4 (18,2%) inquiridos referem que o objectivo principal de fazer formação contínua consiste em adquirir novas capacidades, saberes e aprendizagens. Ainda, 1 (4,5%) refere que o objectivo principal é aperfeiçoar competências já adquiridas. Nenhum formador referiu que o objectivo principal era obter unidades de crédito para subir de escalão ou estimular processos de mudança na escola.

Em relação à pergunta 4.1. – “qual considera ter sido o principal objectivo alcançado com a formação que realizou”, apresenta-se de seguida o gráfico 60.

Gráfico 60 – Objectivo alcançado com a formação realizada

A observação do gráfico 60 permite-nos verificar que há uma concordância entre o que é considerado objectivo principal da formação contínua (gráfico 59) e o objectivo principal alcançado com a formação recebida. Assim, 16 (72,7%) inquiridos referem a melhoria das práticas pedagógicas como objectivo principal das formações recebidas; 4 (18,2%) mencionam a progressão na carreira, o que não constituía um objectivo principal mencionado na questão 4 (vide gráfico 59) e 2 (9,1%) referem a melhoria da aprendizagem dos formadores.

Deste modo, se há consonância no que concerne à melhoria das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos formandos, parece haver uma dissonância relativamente ao objectivo da progressão da carreira. Assim, se os inquiridos, por um lado, não consideram que esse deva ser um dos objectivos principais da formação contínua, por outro, para alguns deles, é um objectivo alcançado com as formações que realizaram.

Por fim, apresentam-se as preferências de formação explicitadas pelos inquiridos.

1ª Preferência:

A – Actividades desportivas

A.1 - Desportos ao ar livre

a.1.1 - actividade física de exploração da natureza (6)

a.1.2 - orientação (1)

A.2 – Jogos desportivos colectivos

a.2.1 - jogos desportivos colectivos (1)

a.2.2 - andebol (1)

a.2.3 - basebol (1)

a.2.4 - desportos de raquetes (1)

a.2.5 - futebol (1)

a.2.6 - futsal (1)

A.3 – Desportos aquáticos

a.3.1 - natação (adaptação ao meio aquático) (1)

a.3.2 - natação (1)

A.4 – Outras actividades desportivas

a.4.1 - novas modalidades desportivas na escola (1)

a.4.2 - rappel (1)

a.4.3 - situações lúdicas e jogos pré-desportivos (1)

B – Actividades físicas artística

b.1 - dança (1)

C – Pedagogia

c.1 - prática pedagógica (1)

D – Salvamento

d.1 - socorrismo (2)

2ª Preferência

A – Actividades desportivas

A.1 - Desportos ao ar livre

a.1.1 - Actividade física de exploração da natureza (2)

a.1.2 - orientação/montanhismo na escola (1)

a.1.3 - escalada (*outdoor*) (1)

A.2 – Jogos desportivos colectivos

a.2.1 - basquetebol (1)

a.2.2 - corfebol (1)

A.3. – Jogos desportivos com raquetes

a.3.1 - desportos de raquetes (1)

a.3.2 - badminton (1)

A.4 – Desportos aquáticos

a.4.1 - ensino da natação em contexto escolar (1)

a.4.2 - natação (4)

A.5 – Outras actividades desportivas

a.5.1 - escalada (1)

B – Actividades físicas artísticas

b.1 - dança (3)

b.2 - dança de salão (1)

b.3 - danças latino americanas (1)

C – Actividades físicas técnicas

c.1 - ginástica rítmica (1)

c.2 - expressão corporal (1)

D – Salvamento

d.1 - socorrismo (1)

3ª Preferência

A – Actividades desportivas

A.1 - Desportos ao ar livre

a.1.1 - actividade física de exploração da natureza (1)

a.1.2 - orientação (1)

A.2 – Jogos desportivos colectivos

a.2.1 - hóquei em campo (1)

b.2.2 - rugby (2)

A.3 – Jogos Desportivos com raquetes

a.3.1 - desportos com raquetes (1)

a.3.2 - badminton (2)

A.4 – Desportos aquáticos

a.4.1 - natação (1)

B – Actividades/jogos recreativos

b.1 - jogos e actividades tradicionais (1)

C – Actividades físicas Técnica

c.1 - actividade rítmica e expressiva (2)

c.2 - ginástica (1)

c.3 - ginástica rítmica (1)

D – Pedagogia

d.1 - prática pedagógica (1)

d.2 - metodologia de ensino de actividade física de exploração da natureza (1)

d.3 - desporto escolar – potencialidades, direitos e deveres (1)

E – Salvamento

e.1 - socorrismo (1)

Em suma, verifica-se que os desportos ao ar livre salientam-se como 1ª prioridade de formação, com maior número de inquiridos a referi-los. As técnicas de salvamento (socorrismo) são mencionadas também por dois inquiridos como uma primeira prioridade, ainda que sejam mencionadas como 2ª e 3ª prioridade. Aliás, o mesmo sucede com os desportos ao ar livre, levando-nos a afirmar que são as reais necessidades de formação sentidas pelos formadores.

Muitos são os desportos colectivos também mencionados, quer como 1ª prioridade, quer como 2ª e 3ª prioridade, mas é pequeno o contingente de inquiridos a referir a mesma modalidade.

Em relação aos desportos aquáticos, verifica-se que a natação sobressai ao nível da 2ª prioridade (4 inquiridos). Também, as actividades artísticas, nomeadamente a dança, sobressaem como 2ª prioridade.

Como terceira prioridade sobressaem os desportos colectivos como o Rugby ou desportos com raquetes como o badminton. Também a necessidade de formação em actividades técnicas, nomeadamente ligadas à ginástica ou actividade rítmica e expressiva, parecem mais evidentes como 3ª prioridade. A dimensão pedagógica assume particular relevo, ainda que com vertentes diferentes, como uma 3ª prioridade de formação dos formadores de EF em contexto das EEP.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Mente sã em corpo sã” era uma máxima defendida já na Grécia Antiga. A educação integral e harmoniosa da criança era então defendida como a base de promoção do pleno desenvolvimento. Actualmente, é também defendido que:

“A actividade física é um elemento importante de um estilo de vida saudável. Vários estudos têm indicado que os programas de EF na escola, a actividade física desenvolvida no tempo de lazer e os hábitos de actividade física dos pais têm impacto significativo nos hábitos de actividade física das crianças e jovens e, por consequência em alguns factores de risco das patologias mais comuns da nossa era” (Mota, 1997, pp.89).

Por seu turno, a EF favorece o bem-estar geral – *“A EF garante a cada um a aquisição de um reportório de actividades físicas que permite gerir a aptidão física e o bem estar geral”* (Sobral, 1991, pp51). Efectivamente, a disciplina de EF visa a promoção da saúde e do bem-estar, da aptidão física e possibilita o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, no domínio das actividades físicas e desportivas, expressivas e de exploração de natureza. É única e insubstituível pois possui características próprias ao nível de equipamentos, espaços de aula e materiais.

Deste modo, torna-se necessária a inclusão desta disciplina nos curricula escolares. De facto, se ao nível das EER, a EF está presente desde longa data, constata-se que só desde 2006 passou a ser integrada legalmente nos planos curriculares das EEP.

Por outro lado, a própria formação dos formadores de EF é essencial para assegurar o cumprimento dos objectivos de aprendizagem expressos no currículo. Contudo, outros factores sobrepõem-se à formação dos formadores, nomeadamente condições físicas e materiais e aspectos administrativo-burocráticos.

É hoje um facto incontestável a necessidade da mudança em Educação se organizar em função dos professores (...) (Thurler, 1994). Assim, as suas opiniões, as suas atitudes, os seus comportamentos, são factores de particular relevo para o conhecimento de como as transformações educativas são vistas pelos seus principais participantes activos. Por outro lado, há a necessidade de desenvolver processos de auto-regulação do Sistema Educativo, capazes de alimentarem a orientação e definição de políticas na linha do que refere Domingos (1994 p.18)

“as reacções (e.g. percepções, atitudes, motivações, opiniões) das pessoas envolvidas no processo educativo e, em particular, dos professores responsáveis das escolas, são elementos fundamentais para se proceder a uma avaliação responsável acerca do que está de facto a acontecer. Só conhecendo o sentido dessas reacções se poderão prever e planear com alguma segurança necessidades de formação, necessidades materiais, apoios a conceder ou concursos de projectos que ajudem a minimizar carências detectadas”

Foi com este intuito que considerámos essencial a realização deste trabalho, no sentido de conhecer a realidade de um tipo de ensino (profissional) que cada vez mais se implanta na nossa sociedade, sendo visto como um boa alternativa ao ensino regular. Assim pretendemos conhecer e identificar como é leccionada a disciplina de EF nas EEP na RAA.

Considerando estes aspectos, relembramos os principais objectivos desta investigação:

- Compreender o perfil dos professores/ formadores que leccionam a EF nas EEP da RAA.
- Compreender a gestão dos programas para a leccionação da EF nas EEP da RAA
- Conhecer a percepção dos formadores sobre a leccionação da EF nas EEP na RAA.

- Perceber a(s) dinâmica(s) existente(s) entre profissionais desta área disciplinar.
- Conhecer as necessidades de formação em função da leccionação da EF nas EEP na RAA

Considerando o objectivo, “Compreender a gestão dos programas para a leccionação da EF”, das respostas que mais se evidenciam a este propósito é a divisão equitativa de opiniões entre os inquiridos que concordam com o programa nacional para a unidade curricular de EF nas EEP (número de horas e conteúdos) e os que não concordam com estas directivas curriculares. Aliás, a maioria dos inquiridos considerou mesmo reduzido o número de horas atribuído à disciplina.

Apesar disso, os inquiridos revelam que seguem as orientações metodológicas modulares do programa de EF das EEP. O incumprimento dos programas é atribuído a condições materiais e físicas precárias, reduzida carga horária, baixa motivação dos formandos ou mesmo dificuldades na leccionação de certas actividades.

A carga horária é, de facto, um aspecto muito relevante para a condução bem sucedida da disciplina de EF.

“Relativamente às Cargas Horárias nas EEP, em cada ano do curso, o número de sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana são um dos aspectos críticos na organização dos recursos temporais. A eficiência da aplicação deste programa depende da garantia da existência de duas sessões de EF por semana, com tempo útil de 45 minutos, em dias não consecutivos (...). A organização do tempo de aula em períodos de tempo útil cria a necessidade do(s) formador(es) colaborar(em) com os órgãos responsáveis da escola, na definição de critérios que visem encontrar os melhores cenários de organização dos horários de EF, garantindo as condições necessárias à plena realização da mesma”. (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004/2005)

Ora, contrariamente ao supra-mencionado, o que se verifica é que é a direcção da escola ou a direcção pedagógica quem, maioritariamente, decide a

distribuição da carga horária, tendo o formador um papel ausente nessa decisão, ainda que, maioritariamente, os formadores concordem com essa distribuição.

Por outro lado, verifica-se que a distribuição da carga horária varia muito de escola para escola, sendo que algumas EEP apresentam carga horária superior à esperada – mais de 140h distribuídas pelos 3 anos, e outras escolas nem sequer apresentam horário de EF para o 1º ou 3º ano de Nível III, quando era suposto, tal como sucede nas EER, os formandos poderem ter alguma margem de manobra para desenvolverem e aperfeiçoarem áreas mais específicas do seu interesse:

“O programa nacional de EF do ensino secundário admite que no 11º e no 12º ano se adopte um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objectivos gerais): duas modalidades de jogos desportivos colectivos, uma de Ginástica ou uma do Atletismo, dança e das restantes”. (Programa de EF – 10º 11º e 12º anos Cursos Gerais e Tecnológicos, 2001)

Aliás, esta distribuição irregular da carga horária repercute-se no número de módulos por ano, também bastante irregular e, em média, 4 a 5 módulos por ano, no 1º e 2º ano e cerca de 3 módulos em média no 3º ano.

Por outro lado, a carga horária reduzida, as condições materiais e físicas e a motivação dos alunos são também as razões pelas quais algumas áreas, nem sempre são leccionadas, nomeadamente: dança, natação, ginástica, atletismo, patinagem e combate.

Efectivamente, se a distribuição da carga horária está a cargo da direcção da escola, já o planeamento das acções e módulos está maioritariamente atribuído ao formador, como aliás, é desejável:

“cabe, ao professor a responsabilidade de escolher os melhores objectivos específicos e as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objectivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito” (PNEF, 2001, 8).

Também, e especificamente, a decisão sobre as modalidades a abordar é maioritariamente realizada pelo formador, contudo, de acordo com o que é defendido para as EER, não é tida em conta a oferta variada de actividades físicas aos alunos:

“Na construção do Currículo do 11º e 12º ano admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras actividades, dimensões ou áreas da EF. As estratégias de organização no seio da turma e em conjunto com outras turmas deverá permitir respeitar, o mais possível, as preferências de cada aluno, sem o submeter incondicionalmente às preferências ditadas pela maioria dos alunos da turma” (Programa de EF – 10º 11º e 12º anos Cursos Gerais e Tecnológicos, 2001)

De facto, o programa tem de ser construído de forma negociada e contextualizada para ser significativo para os alunos e as aprendizagens acontecerem (Roldão, 2000; Zabalza, 1992). O planeamento das aulas de EF, exige assim, por um lado negociação com os formandos, por outro, uma prática reflexiva.

Ora, no presente caso deste estudo, não se verifica tal situação. O planeamento das aulas e a decisão sobre as áreas a abordar acaba por reger-se pelas condições materiais e físicas (escassas), pela reduzida carga horária que a disciplina possui, pela distribuição da carga horária - determinada pela direcção de cada escola –, por dimensões administrativas e burocráticas como o número de formandos, e também pela importância atribuída pelo formador às áreas.

Efectivamente, é salientada a importância das actividades desportivas sobre as artísticas e técnicas, argumentando os inquiridos que a prática desportiva desenvolve mais competências (aptidão) motoras e de coordenação, está enraizada na nossa cultura desportiva, é mais importante para a educação para a saúde e para uma alimentação e hábitos adequados de EF; implica mais competição logo é mais motivadora; os formandos mostram-se mais motivados. Em particular, a prática de desportos colectivos é mais importante pois contribui para o relacionamento

colectivo. Por outro lado, a motivação dos formandos e mesmo formadores é menor para as actividades artísticas e técnicas, sendo que estas são mesmo mais propensas a lesões e exigem mais persistência, podendo conduzir à desistência por parte dos formandos.

“O currículo experiencial depende daquilo que os professores pensam ou fazem, representando o que é ensinado e aprendido na sala de aula, onde em conjunto professores e alunos negociam o conteúdo e significado desse currículo” (Clandinin & Connelly, 1992; Doyle, 1992; Carreiro da Costa, 2001).

“O Currículo operacional representa os conteúdos que actualmente são ensinados nas salas de aula” (Carreiro da Costa, 2001).

Vemos assim que no âmbito das EEP na RAA, a EF é programada tomando em consideração limitações e crenças sobre conteúdos e não uma renegociação com os formandos do currículo nacional, contextualizando os objectivos de aprendizagem.

De facto, tomando a EF como:

“Actividade curricular eclética (os diferentes tipos de actividade física – desportos colectivos, ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, natação, etc.); inclusiva (adaptada às necessidades de cada aluno), visando o desenvolvimento multilateral do aluno (promover a saúde, no presente e no futuro, desenvolver a aptidão física e a cultura motora, as competências sociais e a compreensão dos processo de exercitação, reflectir criticamente o fenómeno desportivo, etc.)” (CNAPEF, 2002, 3),

Verifica-se que há uma concentração em conteúdos de cariz mais desportivo, e um baixo investimento no desenvolvimento de competências técnicas e artísticas. Aliás, ao nível da contraposição entre o que idealmente deve ser a EF e os seus reais contributos para os formandos, ressalta a diminuição das respostas favoráveis por parte dos inquiridos quando se abordam as actividades técnicas e/ou artísticas.

Pretendendo, por um lado compreender esta postura dos formadores e, por outro, dar resposta ao objectivo: Compreender o perfil dos formadores que leccionam esta área -, verificou-se que todos os inquiridos são licenciados ora em ciências do desporto ora em ensino básico – variante EF, ora em ensino da EF.

Muitos possuem ainda formação específica, sendo, na grande maioria, em áreas desportivas. Apenas um possui formação em dança. Esta situação de formação profissional permite compreender o enfoque nestas áreas e mesmo, o enfoque dado à área desportiva nas prioridades definidas para a formação.

Efectivamente, como 1ª prioridade de formação verifica-se um enfoque em áreas desportivas (em particular, actividades físicas de exploração da natureza) e de salvamento; já numa 2ª prioridade de formação, ainda a prevalência de algumas áreas desportivas (ex. natação), mas também a procura de áreas mais artísticas (ex. dança); numa 3ª prioridade, ainda muita referência a actividades desportivas, mas um enfoque nas actividades técnicas e pedagógicas.

Contudo, se até se verifica a existência de necessidades de formação bem explicitadas, constatou-se que, por um lado, a oferta na área da EF na RAA é pequena e, em especial é quase inexistente nas EEP. Em geral a formação é proporcionada por entidades ligadas ao desporto ou marcas desportivas; ainda, alguns dos poucos formadores que receberam formação contínua tiveram acesso fora da RAA. Por outro, a procura por parte dos próprios formadores não é muita. Deste modo, há pouca oferta e pouca divulgação da formação que vai existindo nas ilhas, mas a procura escassa por parte dos formadores não incentiva à mudança dessa situação.

A flexibilização e gestão curricular só são possíveis com uma formação adequada, fruto de uma prática reflexiva. Torna-se necessário tornar os profissionais da docência da Educação Física mais reflexivos sobre a sua própria prática. Dessa reflexão emergiria a necessidade de formação e a mobilização de recursos para a obter.

Associada a esta ausência de prática reflexiva encontra-se a escassa prática colaborativa. De facto, e em resposta ao objectivo: Perceber a(s) dinâmica(s) existente(s) entre profissionais desta área disciplinar -, constatou-se que as práticas

colaborativas entre EEP e EER assentam na partilha/cedência de instalações e /ou eventos programados, nomeadamente, torneios. Já a prática colaborativa entre formadores de EF de EEP circunscreve-se à realização de eventos comuns. Não há discussão sobre problemáticas inerentes à prática pedagógica ou aos conteúdos ou à planificação de aulas, no geral. Em suma, não é evidente uma prática colaborativa que conduza a uma eficaz prática reflexiva. Dentro de algumas EEP, os formadores colaboram na selecção das modalidades, mas são uma minoria.

Em suma, verifica-se que as EEP ainda apostam pouco na EF, uma vez que a distribuição das cargas horárias nem sempre são equitativas entre os anos lectivos, nem todas as áreas são abordadas, há dificuldades logísticas, nomeadamente ao nível das instalações e materiais, criando dificuldades no exercício de certas actividades físicas.

Por outro lado, e contrapondo uma perspectiva de prática reflexiva, não é grande o ênfase colocado na prática colaborativa inter-institucional ou mesmo intra-institucional, circunscrevendo-se as práticas colaborativas a meras cedências de instalações ou materiais, encontros escolares ou torneios. Além disso, as ofertas de formação são escassas e pouco divulgadas.

Terminamos esta análise lançando algumas questões: tomando como objectivo primordial da EF a promoção do gosto pela prática da actividade física prolongada ao longo da vida (Garcia et al., 1981; Gonçalves, 1998; Mota, 1991), será possível concretizar este objectivo sem uma real prática reflexiva por parte dos docentes de EF? Estará este objectivo assegurado nas EEP na RAA se as práticas colaborativas são tão escassas?

Ao concluirmos este trabalho consideramos ter identificado e perspectivado novas orientações e reflexões para a leccionação da disciplina de EF nas EEP.

**CAPÍTULO V - CONCLUSÕES GERAIS, LIMITAÇÕES
E RECOMENDAÇÕES**

1. CONCLUSÕES GERAIS

São várias as conclusões que resultam deste estudo, provenientes da confrontação dos dados alcançados. Durante a realização do presente trabalho, foram surgindo questões que, no início da investigação, não foram colocadas. Consideramos que não realizamos inovações nobres porém, o respectivo estudo até então é pioneiro no que respeita à temática em questão “*A Educação Física nas Escolas do Ensino Profissional na RAA – “Das Concepções às Práticas”*”, realçando-se ainda para o facto de não existirem muitos estudos na Região Autónoma dos Açores relativamente ao Ensino Profissional.

Como tal, consideramos que desta forma podemos estar a contribuir para que no futuro sejam realizados novos estudos nesta área e noutras de especial interesse, no sentido de potencializar novas práticas, metodologias, formas de intervenção tendo sempre como objectivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A análise dos dados permite-nos tirar conclusões sobre a amostra que estudamos. Em primeiro lugar resumiremos os dados da amostra no sentido de explanar o perfil profissional dos formadores que leccionam a área de EF nas EEP.

Assim:

- Existe uma prevalência de profissionais do sexo masculino.
- São relativamente jovens (menos de 39 anos de idade – 90,7%), e possuem pouco tempo de serviço (menos de 6 anos – 76,3)
- Prevalece a formação desportiva, nomeadamente na área de Jogos Desportivos Colectivos, em detrimento da formação artística
- Nenhum profissional de EF que desempenha funções nas EEP tem vínculo com a respectiva escola.
- Existem muitos profissionais de EF (54,5%) que acumulam funções nas EEP e EER.

Relativamente a compreensão da gestão dos programas para a leccionação da EF nas EEP da RAA os resultados obtidos nas várias análises realizadas, permitem-nos referenciar as seguintes conclusões:

- Todos os inquiridos leccionam a área de EF no nível III (equivalente ao 10º, 11º e 12º ano)
- A distribuição das cargas horárias da disciplina de EF legalmente definidas não é distribuída da mesma forma em todas as EE. Assim, existem escolas que dividem pelos 3 anos do curso (36.4%) e outras apenas por 2 anos (40.9).
- A opção da distribuição da carga horária pelos diferentes anos do curso são maioritariamente da responsabilidade das Direcções da EEP.
- A maioria dos formadores refere que segue as orientações metodológicas, embora exista uma grande discrepância dos módulos leccionados nas diferentes EEP.
- Verifica-se que não são leccionadas todas as áreas do programa sendo que a Natação, Dança e Ginástica são aquelas que aparecem como menos abordadas.
- Os motivos apresentados como inerentes a não leccionação de determinadas áreas prendem-se com o facto das condições materiais serem escassas, falta de formação em determinadas áreas e pouca motivação dos formandos para determinadas áreas.
- Verifica-se que na maioria das EEP apenas leccionam 1 ou 2 formadores (77.3%) e na maioria não existe departamento de EF sendo desta forma as planificações da disciplina consignada individualmente ao formador.

No que concerne a percepção dos formadores sobre a leccionação da EF nas EEP na RAA concluímos o seguinte:

- É consensual a importância da inserção da disciplina de EF nos cursos das EEP, embora o número de horas seja considerado relativamente reduzido.
- Verifica-se que os inquiridos cumprem o Programa Nacional de EF consignado para o Ensino Profissional.

2010

- Verifica-se uma prevalência da leccionação das actividades de cariz desportivo em detrimento das actividades artísticas.
- Verifica-se que a finalidade primeira da EF, consiste em fomentar a formação de hábitos e de atitudes e conhecimentos que proporcionem uma participação e interpretação das acções no contexto de estruturas sociais ligadas à prática de actividades físicas, isto é, proporcionar o desenvolvimento ético e de princípios de cooperação, solidariedade e responsabilidade e o pensamento crítico sobre as acções de instituições ligadas à prática de actividades físicas
- Denota-se uma tónica na intenção de preparar os formandos para integrarem na sua vida futura a actividade física e a capacidade de pensar com lucidez sobre as acções das instituições ligadas à prática de actividades físicas, mais do que melhorar a sua condição física no momento presente.
- Verifica-se um confronto entre o ideal e o real contributo da EF.

Relativamente as a(s) dinâmica(s) existente(s) entre profissionais desta área disciplinar, os respectivos dados potencializam, as seguintes conclusões:

- As práticas colaborativas são claramente escassas ou mesmo inexistentes.
- Verifica-se que apenas existem situações pontuais de práticas colaborativas que se resumem à cedência de materiais ou instalações ou a encontros escolares pontuais.
- Nos casos em que não existe departamento de EF e apenas um formador da disciplina de EF as práticas colaborativas ainda são mais redutoras.

Por fim, e relativamente ao conhecimento das necessidades de formação em função da leccionação da EF nas EEP na RAA, concluímos o seguinte:

- Os formadores têm conhecimento da legislação em vigor sobre a formação contínua.
- Verifica-se uma reduzida oferta de formação nas EEP.
- Verifica-se uma reduzida ou quase nula oferta de formação na área de EF nas EEP.
- Relativamente às preferências de formação pelos formadores, a procura direcciona-se para as áreas de Desportos de Ar livre e para Jogos Desportivos Colectivos,

2. LIMITAÇÕES

Um dos principais problemas com que vivemos na sociedade actual é a velocidade com que tudo acontece e a nossa dificuldade em nos ajustarmos a essa evolução. Não podemos nem devemos desistir. A aceitação de novos projectos, novas orientações, novas matérias / áreas terão de ser encaradas como desafios que devemos aceitar no sentido de melhorarmos as nossas práticas.

No final do presente trabalho de investigação verificamos caso a sua realização se iniciasse agora, optaríamos por estratégias complementares tais como:

- Aperfeiçoamento do instrumento de recolha de dados (inquérito por questionário);
- Aplicação de entrevistas de complementaridade ao questionário aplicado;
- Aplicação de inquéritos aos formandos no sentido de confrontar as percepções destes relativamente à disciplina de EF.

3. RECOMENDAÇÕES

Sugerimos, na prossecução destes dados que, em estudos futuros, seja analisado:

- O grau de satisfação dos formandos das EEP face às aulas de EF;
- Compreender como são leccionados os módulos e as áreas de EF nas diferentes EEP;
- O grau de continuação de práticas de actividade física após a saída do contexto escolar;
- Confrontar a leccionação da EF nas EEP e nas EER;
- Averiguar o que é que realmente os formandos aprendem nas aulas de EF.

CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª Ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1991). *Dimensões de formação*. In J. Tavares (Org.) *Formação continua de professores: realidades e perspectivas*, pp.70-77. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1993). *Formar-se para formar*. Revista Aprender, 15, 19-25.
- Alarcão, I. (1997) *Prefácio*. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, pp. 7-8. Porto: Porto Editora, Colecção Infância.
- Alarcão, I. (2002) *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* pp. 217-238. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, Colecção Infância.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humana: Uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação: contributos dos Colóquios* pp. 201-232. Aveiro:
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento, não publicada. Universidade do Minho.
- Anónimo (2001), *Programa de Educação Física, 3º Ciclo e Ensino secundário*, Lisboa: Ministério da Educação
- Anónimo (2003), *Desporto Federado e Desporto Escolar, equívocos, conflitos e cooperação*. Alges: Confederação do Desporto de Portugal.
- Anónimo (s/d), *Programa de Educação Física 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário - Organização curricular e programa*, Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

- Armstrong, Neil, e outros, (1998), *A educação para a saúde, o papel da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis*; Lisboa: Omniserviços.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação – um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação (3ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). *Professional thinking in guided practice. Teaching & Teacher Education*, VII, 5/6, 517-530.
- Ben-Peretz, Miriam (1988). *Teoria y Práctica Curriculares en Programas de Formación dei Profesorado. in Conocimiento Creencias y Teorias de los Profesores* (Augusto Villar Ed.). Alcoy : Marfil.
- Bento, J. (1991) *As Funções da Educação Física*. Horizonte, Vol. VIII, n.º45 p. 101-108.
- Bento, J.O: (1989). *Para uma formação Desportiva – corporal na escola*. Livros Horizonte. Vol. XII, n.º 70, Lisboa.
- Bento, J.O: (1990). *Socialização e Desporto*. Horizonte. Vol. VII, n.º 70, p-101-108 Lisboa.
- Bento, Jorge Olímpio (1987a). *Programas de Educação Física abordagem a partir da teoria dos programas de ensino*. in Horizonte, vol. IV: 20, Dossier.
- Bento, Jorge Olímpio (1987b). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, Jorge Olímpio (1991), *As funções da Educação Física*, Revista Horizonte, Volume VII, nº45, 101-107.
- Bento, Jorge Olímpio Bento (1989), *Programas para o desenvolvimento do desporto em Portugal*, Revista Horizonte, Volume VI, nº34, Dossier.
- Bom, Luís (1986). *Análise dos Programas Centrais de EF e de Documentos de Organização Curricular (D.O.C.) de EF das Escolas do Algarve e de Almada Seixal em 1984/85. Provas de Capacidade Científica*. Lisboa. Instituto Superior de Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa.
- Bom, Luís (1992). *Qualidades Exigíveis aos Programas de Educação Física - Se a Educação Física Resistir in Educação e Ensino*, nº 5, 25:29
- Bom, Luís; Pedreira, Manuel; Mira, Jorge; Carvalho, Lídia; Cruz, Sebastião; Jacinto, João; Rocha, Leonardo; Carreiro da Costa, Francisco (1990). *A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física*. in Horizonte. 6:35, Dossier

- Brás, José; Bom, Luís (2001), *Problemas de identidade académica e profissional da Educação Física na vertigem pós-moderna*, Revista Horizonte, Volume XVII, nº8, 22-29.
- Brás, José; Monteiro, José Eduardo (1998), *A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física*, Revista Horizonte, Volume XV, nº86, Dossier.
- Cabral, Maria João (1991). *Estimation du Degre de Concordance entre Les Attentes des Professeurs et la Revision des Programmes en Education Physique au Portugal. Mémoire du Post-Graduat Pédagogique*. Université Libre de Bruxelles.
- Calderhead, James (1984). *Teachers Classroom Decision- Making*. London. Holt. Rinehart & Wintson.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Políticas de Educação.
- Canário, R. (1991). *Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa*. *Inovação*, 4(1), 85-99.
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. In B.P. Campos (Org.) *Formação Profissional de professores no ensino superior* pp.31-45. Porto: Porto Editora, Cadernos da Formação de Professores.
- Carreiro da Costa, F. (2001). *Educação física escolar: Projecto educativo indispensável na sociedade do século XXI*. In, J. Erasmo Campelo
- Carreiro da Costa, F. (2001). *From the curriculum as text to the curriculum students experience in physical education*. In, Keh Nyit Chin & Hank Jwo (Eds.), *The Exchange and Development of Sport Culture in East and West*, AIESEP Taiwan 2001 International Conference Proceedings (pp. 30-44). Taipé: National Taiwan Normal University
- Carreiro da Costa, F.; Jacinto, João; Januário, Carlos; Bom, Luís. (1985). *Contributo para a Caracterização da Educação Física na Instituição Escolar - Perspectivas de Desenvolvimento*. in Horizonte, vol. II nº 8. 60-63.
- Carreiro da Costa, F.; Januário, Carlos; Dinis, Alves; Bom, Luís; Jacinto, João; Onofre, Marcos (1988a). *Caracterização da Educação Física como Projecto Educativo*. in Horizonte. 25: 13-17.

- Carreiro da Costa, F.A.A.(1988b). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino- Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Formação Educacional, vol I, Universidade Técnica de Lisboa - ISEF.
- Carreiro da Costa, F; Januário, C.; Dinis, Alves: Bom, L; Jacinto, João (1987). *Educação Física: uma proposta visando a elaboração dos programas*. In Horizonte 4:20, Dossier.
- Carreiro da Costa, Francisco; Carvalho, Luís; Onofre, Marcos; & Dinis, José Alves (1992). *As Representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física*. in Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 4, 11- 30.
- Carreiro da Costa, Francisco; Jacinto, João; Januário, Carlos; Bom, Luís (1985). *Contributo para a caracterização da educação física na instituição escolar - perspectivas de desenvolvimento Parte 11*. in Horizonte 1:5, 172-176.
- Carvalho, A. Melo (1984), *Mal-entendidos da Educação Física II*, Revista Horizonte, Volume I, nº 3, 102-106.
- Carvalho, A. Melo (1987), *Os Programas de Educação Física*, Revista Horizonte, Volume IV, nº43, Dossier.
- Castro, Rui Vieira; Afonso, Almerindo Janela; Pacheco, José Augusto; Magalhães, Justino (1993). *Conteúdos e Contextos da Reforma Curricular no 11º Ano de Escolaridade - Concepções e Práticas dos Professores Experimentadores*. Lisboa. IIE
- Clark, C. e Peterson, P. (1986), *Teachers thought processes*. In M. Wittrock (ed), *Handbook of Research on teaching*, New York: Macmillan Publishing Company, 255-296.
- Clark, Christopher, & Elmore, J.L. (1981). *Transforming Curriculum in Mathematics, Science and Writing : A Case Study of Teacher Yearly Planning*. in *Research Series. 99. Michigan State University*. (Apud. Clark & PETERSON, 1986)
- Clark, Christopher,& PETERSON, Penelope (1986). *Teachers' Thought Processo In Handbook of Research on Teaching. 3 rd ed.* (M. WITIROCK, Ed.) New York, Macmillan, 255-296.

- CNAPEF (2002), *Dez anos após a Reforma. Perspectivas para a Educação Física e o Desporto Escolar*. Horizonte, Vol. XVIII, nº 103, pp. 32-39.
- CNAPEF e SPEF (2007). *Moções Aprovadas no 7º Congresso Nacional de Educação Física – 2006 – Educação – Saúde – Desporto – Inovação e Desenvolvimento*. In Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 32, pp. 137-144.
- Congresso Nacional de Educação Física (1988). *Conclusões do 1º Congresso Nacional de Educação Física*. APEFs/SPEF. Figueira da Foz.
- Costa, Ana Cristina Marques da (2002), *A pré-texto de uma bicicleta - Bicicletas, Educação Física, Escola, Ecologia e Vida*, Revista Horizonte, Volume XVIII, nº 103,9-12.
- Crespo, Jorge (1991). *A Educação Física em Portugal*. in Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 1, 11-19.
- Crum, Bart (1991). *Physical Education as a Part of the Core Curriculum in Secondary Education*. Enschede. Nationallnstitute for Curriculum Development SLO
- Crum, Bart (1993). *A crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão*. in Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física. 7/8,133-148.
- Cruz V., Júlio Eduardo, *Método de Likert de las Tasaciones Sumada* [online]
- Da Costa, Francisco Carreiro; Jacinto, João; Januário, Carlos; Bom, Luís (1984), *As concepções de Educação Física*, Revista Horizonte, Volume I, nº3, 88-90.
- Da Costa, Francisco Carreiro; Januário, C; Dinis, Alves; Bom, Luís; Jacinto, João (1987), *Os Programas de Educação Física*, Revista Horizonte, Volume IV, nº37, Dossier.
- De Carvalho, Cantarino (1995), *Considerações sobre os programas de Educação Física*, Revista Horizonte, Volume XII, nº70, 136-138.
- Deshaies, B. (1992); *Metodologia da investigação em ciências humanas*; Lisboa: Instituto Piaget
- Desporto Escolar (2000), *Expressão e Educação Físico-Motora, Programa ilustrado*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Dewey, J. (1968). *Experience et Éducation*. Paris: Collin.

- Dewey, J. (1974). *The relation of theory to practice in education*. In D. Archambault (Ed.). John Dewey on Education. Selected Writings (pp.). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas*. Ministério da Educação. in. Diário da Republica (1986). 1ª Série: 18 22.1.86
- Esteves, José; Cunha, Arnaldo; Mateus, Luís Lousteau; Monteiro, Luís; Gomes, Mário; Nunes, Zélia; Macias, António; Mira, Jorge (2001), *A Educação Física e o Desporto em Balanço. Diferentes olhares*, Revista Horizonte, Volume XVII, nº99, Dossier.
- Ferreira, A. A. S. (1993). *Inspecção ou supervisão na escola em mudança? Numa perspectiva de formação continuada, reflexiva e permanente*. Trabalho do Curso de Estudo Superiores Especializados em Supervisão Educativa, não publicado. Instituto Superior de ciências Educativas de Odivelas.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In. B. P. Campos (Org.). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior (pp. 46-64). Porto: Porto Editora, Cadernos da Formação de Professores.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação Século XXI.
- GAY, G.(1985). *Curriculum Development*. in *The Internacional Encyclopedia of Education: Oxford:Pergamon*: 1170-1172. (Machado,,F. Currículo-Problemas e Perspectivas, 1991)
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática (4ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, Carlos (1988). *Educação Física e Desporto Escolar: Uma Perspectiva*. in Horizonte: vol IV:23:VI-XII
- Gonçalves, Carlos (1992), *A Educação Física e o Desporto em Portugal*, Revista Horizonte, Volume VIII, n048, Dossier.
- Hardaman, K., (2004a). *Physical education in schools in Europe: Situation, Societal Changes and Challenges for the Physical Education Profesion*. Em: 7th

Fórum of Network of Sport Sciences, Education and Employment Lausanne Suiwtzarland. Acedido em 14 de Março de 2009 em : <http://66.102.1.104/scholar>

- Hardaman, K., Marshall, J. (2000) *The state and status of Physical education in schools in international context. European Physical Education Review*, 6(3), pp.203-229.

- Hill, M.; Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

<http://www.fmh.utl.pt/cmotricidade/dm/textoscn/educaçãomotora.pdf>.2008

- Huberman, M. (1992) *Teacher Development and Instructional Mastery*. In A. Hargreaves & M. G. Fullan *Understanding Teacher Development*. New York. Cssel 122-142.

- Instituto Nacional de Formação e Estudos do Desporto.

- Jacinto, João (2001), *Programa de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professore: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Colecção Ciências da Educação.

- Jacinto, M., & Sanches, M. F. C. (2002). *Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico*. Revista de Educação, XI, 1, 79-103.

- Januário, C. (1995). *Um conceito para a a Educação Física*. Revista Horizonte, nº66, p 113-125.

- Januário, Carlos (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino - Um Modelo Sistémico de Elaboração dos Programas Escolares*: Lisboa. Livros Horizonte.

- Januário, Carlos; Dliogo, António (1991). *Análise das Tarefas de Planeamento dos Professores Estagiários de Educação Física*. in *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*, Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Oficial Portuguesa (Jorge BENTO & António MARQUES Eds.) vol. I: 349-357.

- Kemmis, S., & Mctaggart, T. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

- Kincheloe, J. L. (1991). *Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres: The Falmer Press.

- Kirk, D. (1997) *Thinking Beyond the Square: The challenge to Physical Educators* in *New Times Quest*, 49, pp 182-186.
- Kirk, David (1989). *The Orthodoxy in RT-PE and the research /practice gap. in Journal of Teaching in Physical Education:8:123-130* (Apud. Parker, J. 1995)
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A., *Fundamentos de Metodologia Científica*. S. Paulo: Editora Atlas, 2003.
- Lawson, H.A. (1990). *Sport Pedagogy Research: From Information gathering to usefullmowledge. in Journal of Teaching in Physical Education: 10:1-20.*
- Lima, Licínio C. (2000), “*Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas*, in Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 41-76.
- Lima, T. (1995) *O que é hoje a Educação Física*. Revista Horizonte, Vol XII, n.º 89, p 82.
- Lima, Teotónio; Goonçalves, Carlos; Constantino, José Manuel (1988). *Educação Física e Desporto Escolar*. Lisboa. Federação Nacional de Professores
- Manuel (2001), “*A Educação Física e o Desporto em balanço. Diferentes olhares*”, Revista Horizonte, Volume XVII, nº98, Dossier.
- Marivoet, Salomé (2001), *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa:
- Matos, Margarida (2003), *A saúde dos adolescentes portugueses em 1998 e quatro anos depois*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- Matos, Margarida G.; Simões, Celeste; Canha, Lúcia; Fonseca, Susana (1996), *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, Margarida G.; Simões, Celeste; Canha, Lúcia; Fonseca, Susana; Reis, Carla, (1998), *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- Matos, Margarida, *Projecto Pedagógico Educação Física - Analisar a Evolução Histórica da Educação Física. Corpo, Movimento e Socialização* s\d

- Matos, Z e Graça, A. (1993) *Para uma Conceção de Educação Desportiva na Escola*: Jorge O Bento & António Marques (Eda). A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem. Faculdade de Ciências e de Educação Física – Universidade do Porto, e Câmara Municipal do Porto. Pp. 525-534
- Ministério da Educação (1990). *Critérios de Planeamento da Rede Escolar. Série E Recursos Físicos*. Lisboa. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1993). *A Mobilidade dos Professores e o Mercado de Trabalho - Informação Estatística 1987/91*. Série Recursos Humanos. Lisboa. Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Ministério da Educação (1999) *Forum escola, diversidade, currículo*. Lisboa: DEB-ME
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico-competências essenciais*. Lisboa: DEB
- Ministério da Educação (2002). *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB
- Mónica Gather & PERRENOUD, Philippe (1994). *A Escola e a Mudança - contributos sociológicos*. Lisboa. Escolar Editora.
- Mota, Jorge (1992), "A Escola, a Educação Física e a Educação para a Saúde", Revista Horizonte, Volume VIII, nº48, 208-212.
- Mota, Jorge (2001), "A escola, a promoção da saúde e a condição física. Que relações?", Revista Horizonte, Volume XVII, nº98, 33-36.
- Mota, Jorge; Sallis, James F. (2002), *Actividade física e saúde*. Porto: Campo de letras. Motricidade Humana.
- Neto, C. (s/d). *A Educação Motora e as #culturas da infância", A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar"* Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Neves, A. *Os professores e os programas da Educação Física. Representações e Atitudes*. Dissertação de Mestrado, Faculdades de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto – Porto.
- Neves, Fernando; Santos, Graça; Jacinto, João; Bom, Luís; Moreira, Manuel; Sousa, Rui (1981). *Educação Física*. in Ludens, vol. 5 : 7-15

- Oliveira, L. (2002) *Análise da Escola Portuguesa – Implicações de um sentido evolutivo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). *Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de Educadores de Infância*. *Inovação*, 10,1, 89-109.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de Educadores de Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, Colecção Infância.
- Onofre, M. and Carreiro da Costa (1992) - *The Sel-Efficacy Concept of Physical Education Teachers in Interactive Teaching*, paper presented at 1992 Olympique Scientific Congress, Malaga - Spain.
- Onofre, M. S. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física*. In F. C. Costa, L. M. Carvalho, M. S: Onofre, J. A. Diniz, & C. Pestana (Orgs.). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp.75-118). Lisboa: Edições FMH, Colecção Ciências da Educação.
- Onofre, Marcos (1991) - *O Estudo do Conceito de Auto-Eficácia na Intervenção Pedagógica em Educação Física*, dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa (n. pub.).
- Onofre, Marcos (2003), *"Revisão curricular no ensino secundário - O contra-tempo da Educação Física?"*, *Revista Horizonte*, Volume XVIII, nº108, 36-37.
- Patrício, Manuel (1991). *A Problemática do Currículo na Reforma Educativa em Curso*. in *Revista da Educação*: nº 3 : 9-12.
- Pereira, A. (2205a) *A Educação Física e Desporto em Portugal. A visão de um grupo de profissionais excelentes. Parte I – Panorama Actual*. *Revista Horizonte*, Vol. XX, n.º 117 p. 1-12.
- Pereira, A. (2205b) *A Educação Física e Desporto em Portugal. A visão de um grupo de profissionais excelentes. Parte I – Perspectivas Futuras*. *Revista Horizonte*, Vol. XX, n.º 118 p. 1-12.

- Pereira, António (2005), "*A Educação Física e Desporto em Portugal. A visão de um grupo de profissionais excelentes*", Revista Horizonte, Volume XX, nº117, Dossier.
- Pereira, António (2005), "*A Educação Física e Desporto em Portugal. A visão de um grupo de profissionais excelentes. Parte II - Perspectivas futuras*", Revista Horizonte, Volume XX, nº118, Dossier.
- Pereira, P. (1995) *O Pensamento e a acção do aluno em Educação Física* Dissertação de Mestrado. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Pereira, P.; Carreiro da Costa, F.; Dinis, J. (1998). *A motivação dos alunos para a Educação Física. A sua influência no comportamento nas aulas*. Revista Horizonte, Vol. XV, n.º 86, p 7-15.
- Perrenould, P. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editores S.A. São Paulo.
- Piéron, M. (1996) *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisições de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Edições FMH.
- Piéron, Maurice, (1988). *Enseignement des Activites Physiques et Sportives*. Liège. Presses Universitaires de Liège ASBL.
- Pires, Gustavo (2002), "*A Educação Física e o Desporto em balanço. Desporto Escolar*", Revista Horizonte, Volume XVIII, nº103, Dossier.
- Pires, Gustavo (2002), "*A Educação Física e o Desporto em balanço. Desporto Escolar*", Revista Horizonte, Volume XVIII, nº104, Dossier.
- Pires, Paulo (2000), "*O valor social e formativo da Educação Física e do Desporto*", Revista Horizonte, Volume XVI, nº95, 3-5.
- Placek, Judith 1-1.(1984). *A Multi-Case Study of Teacher Planning in Physical Education*. in Journal of Teaching in Physical Education. 4,39-49.
- Placek, Judith H & LOCKE, Lawrence F.(1986). *Research on Teaching Physical Education : New Knowledge and Cautious Optimismo in Jaurna/ of Techer Education*. 37:4, 24-28.

- Placek, Judith H. (1983). *Conceptions of Success in teaching : Busy, happy and good ? in Teaching in Physical Education.*(T TEMPLIN & J. OLSON, Eds.) Champaign: Human Kinetics, 46-56
- Proença, Rui Garcia *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2001, vol. 1, nº 1, 33–43
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva Publicações Lda.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Reed, B. (1983). *The Importance and Attainment of Selected Physical Education Objectives as Perceived by Educators and Non- Educators*. Unpublished Dissertation. University of Maryland, College Park. (Apud STEINHARDT, M. 1992)
- Roldão, M. C. (2001). *A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*. In B.P. Campos (Org.). *Formação Profissional de professores no ensino superior* (pp.6-20). Porto: Porto Editora, *Cadernos da Formação de Professores*.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa. DEB
- Roldão, Maria do Céu (2003a). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, Maria do Céu (2003b). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora
- Roldão, Maria do Céu e MARQUES, Ramiro (org) (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Rosentswieg, Joel (1969). *A Ranking of Objectives of Physical Education*. in *Research Quarterly*.40:4. 783-787. (Apud STEINHARDT, M. 1992)

- Saavedra, Amílcar. (1988), *Introdução à Educação Física*. Lisboa: Edições ASA .
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Estudos Temáticos.
- Santos, L. (2003) *(Des)Motivação dos Alunos para as Aulas de Educação Física – Um estudo realizado nas Escolas Secundárias de Gondomar*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior. Covilha
- Sardinha, Luís Bettencourt (2003). *Desporto, Actividade Física e Saúde - Novas razões para uma aproximação integrada do desporto*. Algés: Confederação do Desporto de Portugal.
- Swartz, B.(1979). *Hacia Una Otra Escuela*. Madrid: Narcea (Apud. VILAR, A.M.,1993)
- Sérgio, Manuel (1994), *Motricidade Humana, contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sérgio, Manuel (2001), *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Compendium.
- Shigunov, V. (1991a). *A influência da matéria de ensino na intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos nas aulas de Educação Física*. Prova Complementar de Doutoramento. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Shigunov, V. (1991b). *A relação pedagógica em Educação Física. Influência dos comportamentos de afectividade e instrução os professores no grau de satisfação dos alunos*. Dissertação de Doutoramento. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Shigunov, V. (1997) *Metodologia e Estilos de Actuação os Professores de Educação Física*. Revista Horizonte, vol. XIII., n.º 78, pp 3-8.
- Shulman, Lee (1986) - *Paradigms and Research in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective*, in C. Wittrock (Edt.) - *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, 3-35 Diário da República (1986). Dec. Lei 46/86 : 14 Outubro (LBSE)

- Siedentop, D. and Eldar, E. (1989) - *Expertise, Experience and Effectiveness*, in *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 254-260.
- Siedentop, Daryl (1983) - *Developing Teaching Skills in Physical Education*, (2nd Edition), Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silva, E. (2005) Dossier: *O “roulement” e instalações como um indicador da situação da Educação Física*. *Revista Horizonte*, Vol XX, n.º 119, pp 1-12.
- SPEF (2007) *Parecer da Sociedade Portuguesa de Educação Física sobre o Programa de Educação Física no Ensino Secundário*. In *Boletim da Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 32, 145-150.
- Varstala, V.; Telama, R.; Paukku, P, (1985). *An Observational Study on Teaching Sall Games in School Physical Education Lessons*. in *Teaching Teams Sports*. International Congresso Rome. Goni: Scuola dello Sport. 310- 316. (Apud Piéron, M. 1988)
- Vilar, Alcino Matos (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Yinger, Robert (1980). *A Study of Teaching Planning*. in *Elementary School Journal*. 80:3.107-127. (Apud, Charlier, E. & Donnay, J. 198f»
- Zabalza, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto. Edições Asa
- Zabalza, Miguel (1994). *Diários de Aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Declaração de Rectificação nº 23/2006, de 7 de Abril
- Declaração de Rectificação nº 44/2004, de 25 de Maio
- Declaração de Rectificação nº 66/2006, de 3 de Outubro
- Decreto Legislativo Regional nº 18/2007/A, 19 de Julho
- Decreto Legislativo Regional nº 26/2005/A, de 4 de Novembro
- Decreto Legislativo Regional nº 6/2008/A, de 6 de Março
- Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro
- Decreto-Lei nº 286/89 de vinte e nove de Agosto

- Decreto-Lei nº 6/2001 de dezoito de Janeiro
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março
- Despacho Normativo nº 3/2007, de 25 de Janeiro
- Lei nº 115/97 de dezanove de Setembro
- Lei nº 46/86 de catorze de Outubro
- Lei nº 49/2005 de trinta de Agosto
- Portaria nº 41/2010, de 23 de Abril
- Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio
- Portaria nº 76/2009, de 23 de Setembro
- Portaria nº 797/2006, de 10 de Agosto
- Regulamentos internos das EEP da RAA

ANEXOS

LEGISLAÇÃO VIGENTE NAS ESCOLAS DE ENSINO PROFISSIONAL

Ensino Profissional / Profissionalizante

- ✓ Portaria nº 41/2010, de 23 de Abril (Aprova o Regulamento de Funcionamento dos cursos do Programa Formativo de Inserção de Jovens, níveis I, II e III. Revoga a Portaria nº 72/2003, de 28 de Agosto e os Despachos);
- ✓ Portarias que regulamentam, individualmente, cada um dos cursos leccionados na escola;
- ✓ Decreto Legislativo Regional nº 6/2008/A, de 6 de Março (Altera o Decreto Legislativo Regional nº 26/2005/A, de 4 de Novembro (Estatuto do Ensino Particular, Cooperativo e Solidário));
- ✓ Despacho Normativo nº 3/2007, de 25 de Janeiro (Altera o texto do diploma do ensino profissional em vigor da Região Autónoma dos Açores previsto no Despacho Normativo nº 50/2002, de 10 de Outubro);
- ✓ Declaração de Rectificação nº 66/2006, de 3 de Outubro (Rectifica a Portaria nº 797/2006, de 10 de Agosto);
- ✓ Portaria nº 797/2006, de 10 de Agosto (Introduz alterações à Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio);
- ✓ Declaração de Rectificação nº 23/2006, de 7 de Abril (Rectifica o Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro);
- ✓ Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro (Introduz alterações no Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 Março);
- ✓ Decreto Legislativo Regional nº 26/2005/A, de 4 de Novembro (Estatuto do Ensino Particular, Cooperativo e Solidário);

- ✓ Declaração de Rectificação nº 44/2004, de 25 de Maio (Rectifica o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março);
- ✓ Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio (Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário);
- ✓ Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como a avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação).

Comum a todas as modalidades de Ensino

- ✓ Portaria nº 76/2009, de 23 de Setembro (Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos);
- ✓ Decreto Legislativo Regional nº 18/2007/A, 19 de Julho (Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário).

**Cursos leccionados nas EEP na RAA e Nº de Formandos no Ano Lectivo
2009\2010**

	N.º	CURSO \ ÁREA	Nº FORMANDOS
ESCOLA PROFISSIONAL (EP) DE S. JORGE	1	Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	10
	2	Técnico de Contabilidade	18
	3	Técnico de Turismo	11
	4	Técnico de Mecatrónica Automóvel	11
	5	Técnico de Mecatrónica Automóvel 2	10
	6	Técnico de Energias Renováveis/Sistemas Solares	18
	7	Técnico de Construção Civil/Condução de Obra	6
	8	Técnico de Restauração/variante de Restaurante – Bar	14
	9	Técnico para Agências de Viagens	10
	10	Mecânica de Veículos Ligeiros	14
	11	Cozinha	6
	12	Técnico de Energias Renováveis/Sistemas Eólicos	19
	13	Técnico de Informática de Gestão	19
	14	Técnico de Construção Civil/Topografia	11
	15	Horticultura e Fruticultura Biológica	14
	16	Técnico de Mecatrónica	13
	17	Técnico de Restauração/Variante de Cozinha-Pastelaria	11
	Pólo das Flores		
18	Técnico de Contabilidade	8	
TOTAIS			223
EP NORDESTE	1	Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	10
	2	Técnico de Turismo	11
	3	Técnico de Secretariado	15
	4	Técnico de Multimédia	15
	5	Serviço de Mesa \ Bar	12
TOTAIS			63
EP VILA FRANCA DO	1	Técnico de Contabilidade	14
	2	Técnico de Electrónica, Automação e Computadores	10
	3	Técnico de Energias Renováveis – Variante Sistemas Solares	15
	4	Técnico de Construção Civil – Variante Condução de Obras	13
	5	Técnico de Turismo	15
	6	Técnico de Secretariado	15

	7	Técnico de Informática de Gestão	15
	8	Técnico de Energias Renováveis – Variante Sistemas Solares	15
	9	Empregado de Andares (Reactivar)	20
	TOTAIS		132
EP DA SCM ANGRA DO HEROISMO	1	Técnico de Vendas	13
	2	Técnico de Secretariado	18
	3	Técnico de Informática de Gestão	14
	4	Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	13
	5	Técnico de Turismo	11
	6	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	11
	7	Técnico de Electrónica e Telecomunicações	12
	8	Técnico de Serviços Jurídicos	19
	TOTAIS		111
INETESE ANGRA HEROISMO	1	Técnico de Contabilidade	18
	2	Técnico de Secretariado	17
	3	Técnico de Contabilidade	14
	4	Técnico de Secretariado	14
	5	Curso de especialização Tecnológica em Banca e Seguros	14
	6	Técnico de Contabilidade	19
	7	Técnico de Secretariado	14
	TOTAIS		110
INETESE PDL	1	Técnico de Marketing	12
	2	Técnico Contabilidade	10
	3	Técnico de Secretariado	15
	TOTAIS		37
EP PICO	1	Mecânico de Veículos Ligeiros	9
	2	Empregado de Bar (Barman)	7
	3	Operador de Informática	8
	4	Técnico de Secretariado	17
	5	Técnico de Recepção	12
	6	Técnico de Informática de Gestão	12
	7	Técnico de Turismo	8

2010

	8	Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente	14
	9	Técnico de Instalações Eléctricas	8
	10	Técnico de Restauração – Variante de Restaurante/ Bar	10
	11	Técnico de Contabilidade	15
	12	Técnico de Vendas	17
	13	Técnico de Electrónica e Telecomunicações	7
	14	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	17
	15	Técnico de Frio e Climatização	14
	16	Serviço de Mesa	14
	TOTAIS		
EP CÁMARA COMÉRCIO E INDÚSTRIA DE PDL	Pólo de Ponta Delgada – S, Miguel		
	1	Técnico de Contabilidade	15
	2	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	18
	3	Técnico de Comércio	11
	4	Técnico de Turismo	15
	5	Técnico de Turismo	12
	6	Técnico de Vendas	14
	7	Técnico Comercial - nível 3- <i>Reactivar</i>	15
	Pólo Lagoa – S, Miguel		
	8	Técnico de Contabilidade	13
	9	Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente	15
	10	Técnico de Contabilidade - nível 3 - <i>Reactivar</i>	14
	Pólo da Vila do Porto – Stª Maria		
11	Turismo Ambiental e Rural	11	
12	Assistente Familiar e de Ap, à Comunidade - nível 2 – <i>Reac.</i>	15	
TOTAIS			168

EP DA POVOAÇÃO	1	Técnico de Gestão Ambiental	9
	2	Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade	12
	3	Técnico de Energias Renováveis – Variante Sistemas Solares	15
	4	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	18

2010

	5	Técnico de Turismo Ambiental e Rural	17
	TOTAIS		71
EP EPROSEC	1	Técnico de Gestão	20
	2	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	20
	3	Técnico de Multimédia	21
	4	Técnico de Secretariado	19
	5	Técnico de Organização de Eventos	20
	6	Técnico de Animação Sócio-cultural	21
	TOTAIS		121
EP HORTA	1	Técnico de Construção Civil/ Organização e Preparação de Obras, Variante de Desenho de Construção Civil	11
	2	Técnico de Gestão	17
	3	Técnico de Electrónica/ Áudio, Vídeo e TV	12
	4	Técnico de Electrónica/ Automação e Computadores	19
	5	Técnico de Gestão de Ambiente	16
	6	Técnico de Comércio	18
	7	Técnico de Processamento e controlo de Qualidade Alimentar	15
	8	Animador Sociocultural	18
	9	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	13
	10	Técnico de Construção Civil/ Topografia	14
	11	Técnico de Energias Renováveis	19
	12	Técnico de Contabilidade	13
TOTAIS		185	

EP RIBEIRA GRANDE	1	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	20
	2	Técnico de Secretariado	16
	3	Técnico de Multimédia	6
	4	Técnico de Vendas	10
	5	Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	16
	6	Técnico de Contabilidade	13

2010

	7	Técnico de Informática de Gestão	15
	8	Técnico de Construção Civil	15
	9	Técnico de Turismo	15
	10	Técnico de Comércio	18
	TOTAIS		144
EP PRAIA VITÓRIA	1	Técnico de Restauração (variante Restaurante/Bar)	12
	2	Técnico de Recepção	17
	3	Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos	18
	4	Técnico de Frio e Climatização	21
	5	Técnico de Construção Civil (variante Condução de Obra - Edifícios)	16
	6	Técnico de Multimédia	21
	7	Técnico de Gás	18
	8	Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar	20
	9	Serviço de Mesa (PROFIJ)	18
	10	Cozinha (PROFIJ) - Nível 2	17
	11	Electricidade de Instalações (PROFIJ) - Nível 2	16
	12	Produção Agrícola - Horticultura/Fruticultura (PROFIJ) - Nível 2	15
	13	Técnico de Electrónica, Automação e Comando	17
	14	Técnico de Instalações Eléctricas	18
	15	Técnico de Restauração (variante Cozinha/Pastelaria)	21
TOTAIS		265	

EP SANTA CASA MISERICÓRIA DE PDL	1	Animador Sociocultural	14
	2	Animador Sociocultural	16
	3	Topógrafo/Geómetra	14
	4	Técnico de Vendas	15
	5	Restauração - Cozinha/Pastelaria	14
	6	Restauração – Restaurante/Bar	14
	7	Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente	16
	8	Técnico de Biblioteca, Arquivo e Documentação	15
	9	Técnico de Turismo	14
	10	Técnico de Comunicação – Marketing, Relações Públicas e	14

		Publicidade	
	11	Serviços Jurídicos	19
	12	Energias Renováveis – Variante de Sistemas Solares	16
	TOTAIS		181
EP APRODAZ	1	Técnico de Construção Civil (variante Desenho de Construção Civil)	-----
	2	Técnico de Gás	-----
	3	Técnico de Segurança e Higiene no Trabalho e Ambiente	-----
	4	Técnico de Informática de Gestão	-----
	5	Técnico de Construção Civil (Variante de Condução de Obra)	-----
	6	Técnico de Energias Renováveis	-----
	7	Técnico topógrafo-geómetra	-----
	TOTAIS		112
EP ENTA	1	Técnico de Desenvolvimento de Aplicações Informáticas	-----
	2	Instalação e Manutenção de Redes Informáticas	-----
	3	Higiene e Segurança Alimentar	-----
	4	Técnico da Qualidade	-----
	5	Controlo de Produção Industrial	-----
	6	Electrónica e Comunicações	-----
	7	Técnico de Instalação e Gestão de Redes Informáticas	-----
	TOTAIS		112

EP DAS CAPELAS	1	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	-----
	2	Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente	-----
	3	Técnico de Construção Civil	-----
	4	Técnico de Cozinha / Pastelaria	-----
	5	Técnico de Restaurante / Bar	-----
	6	Técnico de Recepção	-----
	7	Técnico de Contabilidade	-----
	8	Técnico de Comunicação, Marketing, Publicidade e Relações Públicas	-----
	TOTAIS		136

2010

EP FORMAÇÃO TURÍSTICA E HOTELEIRA	1	-----	-----
	2	-----	-----
	3	-----	-----
	4	-----	-----
	5	-----	-----
	6	-----	-----
	7	-----	-----
	8	-----	-----
		TOTAIS	