

Departamento de "Teoria i Història de L'Educació"
INEFC - Barcelona
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa:

Creixement i desenvolupament motor. 1991-1993

EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

**ESTUDIO COMPARATIVO DEL CURRÍCULUM DE
DIFERENTES PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA EN
"FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"
(Sección Ciencias de la Educación)**

**Presentada por:
Teresa Lleixà Arribas**

**Director:
Antoni Petrus Rotger**

Barcelona, Noviembre 1998

Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'élève a été amené, dans des situations de recherche et de réflexion, à émettre des hypothèses, faire des choix, contrôler ses réponses. Ces compétences doivent être développées au cycle des approfondissements par le choix de situations variées et plus complexes.

L'élève doit commencer à traduire ou interpréter quelques situations, ce qui le conduit progressivement à l'abstraction.

Par exemple :

- pouvoir dégager une règle simple d'orthographe ou de grammaire ;
- savoir repérer et représenter les éléments significatifs d'une situation.

Il accepte des activités contraignantes pour acquérir des savoirs nouveaux.

Il commence à argumenter pour justifier un avis.

Au cours d'explorations d'espaces de plus en plus étendus et nombreux, dans des durées diversifiées, l'enfant :

- se situe dans un espace donné (classe, cour, rues, quartier...);
- sait parcourir un itinéraire simple;
- se donne des repères et les code;
- se situe dans le temps proche (le temps présent, la journée, la semaine), et commence à repérer des déroulements chronologiques différents;
- situe les événements de la vie quotidienne les uns par rapport aux autres, qu'ils se produisent, soit dans un même temps et dans des lieux différents, soit dans un même lieu et dans des temps différents;
- exprime le temps et l'espace (temps des verbes, adverbes, vocabulaire approprié...).

L'enfant repère et traduit les notions d'espace et de temps qu'il a commencé à rencontrer au cours du cycle des apprentissages premiers :

- il se situe dans le passé et le futur proches, et progressivement, par rapport à un passé et à un futur plus lointains;
- il connaît différents calendriers qui organisent et rythment l'année (année civile, année scolaire, cycle des saisons...);
- il commence à réaliser des représentations simples de l'espace familier, puis d'un espace plus abstrait, éloigné d'une expérimentation concrète; il peut s'y situer.

Ces concepts fondamentaux d'espace et de temps se construisent dans toutes les activités pratiquées à l'école primaire.

Au cours de ce cycle, l'enfant doit s'entraîner à passer de l'espace et du temps « vécus » à l'espace et au temps « pensés ».

Il peut mettre les deux concepts en relation (exemple : temps mis pour parcourir une distance donnée).

Il commence à :

- organiser son temps;
- comparer la représentation, à des échelles différentes, d'une même réalité; passer d'une échelle à l'autre, passer d'une représentation à une autre;
- distinguer le temps linéaire (chronologie) du temps cyclique (journées, mois, saisons, années).

Ces concepts fondamentaux d'espace et de temps se construisent dans toutes les activités pratiquées à l'école primaire.

L'enfant utilise sa mémoire à partir de situations familières.

Il s'exerce à retenir comptines, textes, histoires, chansons, poèmes, enchaînements...

Comme au cycle des apprentissages premiers, l'élève exerce de façon permanente sa mémoire.

Par exemple, il sera capable de mémoriser :

- des textes courts, notamment des poèmes, des chansons, des mélodies... ;
- la graphie des mots d'usage courant et quelques tables de multiplication (notamment par 2 et 5).

L'élève doit pouvoir mobiliser, lorsque la situation le nécessite, les connaissances de base qu'il aura mémorisées.

Il est donc nécessaire que ses capacités de mémorisation soient développées.

C'est ainsi, par exemple, qu'il devra être capable de retenir aussi bien un poème que des termes de vocabulaire ou des résultats significatifs.

Au cours du cycle des apprentissages premiers, l'enfant apprend à fixer son attention, à observer, à se concentrer sur une tâche.

Il commence à pouvoir soutenir un effort, à rechercher le soin et la qualité de présentation d'un travail (dessin, écrit...); il respecte, en particulier, l'organisation de la classe et des ateliers.

Il est possible de lui demander d'élaborer un projet individuel et de le mener à terme (construire une maquette, faire un album...) et de prévoir les tâches, les outils, les techniques, les matériaux.

De la même manière, il doit pouvoir participer à un projet dont il connaît l'objet.

Il doit commencer à maîtriser des connaissances par l'entraînement scolaire : identifier, analyser et corriger ses erreurs avec l'aide de l'adulte.

Au cycle des apprentissages premiers, l'élève a acquis de premières méthodes de travail. Il convient, au cycle des apprentissages fondamentaux, de poursuivre cette initiation en l'assortissant d'un effort de rigueur tout particulier.

C'est ainsi qu'à l'issue de ce cycle l'élève sera capable :

- de mener un travail à son terme ;
- d'appliquer les consignes de disposition d'un travail écrit (soin, présentation, mise en page, illustrations...);
- de remettre un travail présenté avec soin et rigueur et d'en éprouver de la satisfaction.

L'élève devra avoir acquis les méthodes de travail qui lui seront nécessaires pour sa scolarité ultérieure :

- savoir organiser son travail personnel (apprendre une leçon, préparer un exposé, organiser ses documents et ses outils de travail...);
- savoir organiser son travail dans le temps (utiliser un cahier de textes);
- savoir présenter son travail avec rigueur, clarté et précision. Le soin apporté à la réalisation des travaux écrits est important, tant pour l'intérêt que l'élève porte à son travail que pour la mémorisation et pour la compréhension, dans la perspective de la réussite au collège.

L'enfant identifie les informations données par ses sens.

Il discerne des analogies, des différences (formes, couleurs, grandeurs, sons, bruits isolés ou dans un ensemble...).

Il comprend et exécute une consigne.

L'enfant élargit le champ de ses sources d'information.

Il doit être capable de rechercher des informations pertinentes non seulement à l'oral (interroger des personnes ressources), mais aussi dans certains écrits dont on lui dévoilera progressivement les codes d'élaboration.

Par exemple :

■ utiliser un tableau à double entrée, lire un plan simple, exploiter une documentation touristique... ;

■ utiliser un mode d'emploi, une notice, un manuel.

Il doit pouvoir restituer et réorganiser les informations qu'il a réunies.

L'élève doit, par son travail personnel ou en groupe, être capable de rechercher une information.

Par exemple :

■ savoir consulter et utiliser un lexique, un dictionnaire, un fichier, une table des matières, un annuaire ;

■ pouvoir utiliser un appareil audiovisuel courant (magnétophone, minitel...);

■ savoir lire un graphique simple, un plan, une carte, un schéma, un tableau.

Il doit être capable d'analyser ou de synthétiser l'information ainsi recueillie, notamment :

■ pouvoir retrouver les étapes essentielles d'un texte ;

■ savoir sélectionner des informations utiles et les organiser logiquement ;

Par exemple :

■ raconter une visite (à l'oral ou par écrit) ;

■ décrire une manipulation (à l'oral ou par écrit) ;

■ faire un compte rendu d'observation simple (oral, dictée à l'adulte, dessin...).

■ savoir analyser un document simple et en préciser quelques traits caractéristiques.

L'élève doit pouvoir, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, exposer l'information recueillie, argumenter, en particulier :

■ être capable de communiquer ses démarches ;

■ faire le compte rendu d'une lecture, d'un film documentaire et présenter un avis personnel et argumenté.

L'élève doit être capable d'utiliser l'ordinateur pour une recherche simple de documentation ou pour la mise en forme des résultats d'un travail simple (traitement de texte, graphique...).

Compétences dans le domaine de la langue

Vivre ensemble : communiquer

L'enfant doit pouvoir :

■ prendre la parole et s'exprimer de manière compréhensible (notamment quant à la prononciation et à l'articulation) dans des situations diverses :

- dialogues,
- récits,
- explications,
- justifications ;

■ formuler correctement des demandes ou y répondre ;

■ dire et mémoriser des textes courts (comptines, poèmes...) ;

■ faire comprendre à un adulte le récit d'un événement ou d'une action auxquels cet adulte n'a pas participé.

Pratique orale de la langue

L'enfant doit pouvoir :

■ organiser logiquement son propos pour traduire et commenter ses actions, ses attitudes et ses productions, notamment :

- prendre sa place dans un dialogue : écouter, oser s'exprimer, rester dans le sujet ;
- rapporter, avec un effort pour introduire de la cohérence dans la relation, un conte, un récit, un événement vécu, un projet ;
- retrouver les étapes essentielles d'un court récit ;
- commenter une image, un tableau, une musique... ;
- porter une appréciation sur un personnage ou une situation à partir d'un texte écouté ;
- résumer une histoire écoutée, la commenter et inventer une suite ou des variantes cohérentes ;

Pratique orale de la langue

L'élève doit pouvoir :

- raconter, décrire, questionner, expliquer, justifier, argumenter en utilisant, à bon escient, les registres de langue que les situations rencontrées suggèrent ;
- dire de mémoire un texte en prose ou en vers.

■ s'exprimer correctement et utiliser une syntaxe plus complète. Par exemple :

- utiliser des prépositions,
- recourir au conditionnel... ;
- dire de mémoire un poème.

S'initier au monde de l'écrit

L'enfant doit pouvoir :

- identifier et savoir pourquoi on utilise différents supports d'écrits (livres, revues, journaux, dictionnaires, affiches, publicités, cartes, écrits documentaires, lettres...);
- reconnaître l'organisation d'une page, de la suite des pages d'un livre;
- reconnaître certains éléments dans un texte pour en découvrir le sens ou la fonction : reconnaître le titre, repérer des graphismes particuliers (signature, sigles...);
- écouter et comprendre un récit, un texte documentaire simple, une règle du jeu...;
- identifier des mots familiers (prénoms, mots usuels, jours de la semaine, mois d'anniversaire...);
- prendre conscience de la correspondance entre l'oral et l'écrit, isoler les mots d'une phrase simple, être capable d'identifier à l'oreille et à l'écrit des éléments simples

Lecture

Lire pour comprendre.

L'enfant, à l'issue de ce cycle, peut :

- donner, après lecture, des renseignements ponctuels sur le texte;
 - résumer sommairement un texte lu;
 - identifier les personnages d'un récit et les retrouver, quels que soient les procédés utilisés pour les désigner (noms, pronoms, surnoms, périphrases...);
 - lire oralement en articulant correctement, avec justesse quant à l'intonation et en comprenant le sens de ce qui est lu, un texte narratif, informatif ou poétique déjà lu auparavant;
 - utiliser une bibliothèque, une bibliothèque centre documentaire (BCD), repérer et identifier les ouvrages.
- Pour cela, il a besoin de :
- parvenir à la reconnaissance automatique des mots;

Lecture

À la fin du cycle, l'élève doit avoir acquis une bonne maîtrise de la lecture, c'est-à-dire être capable de lire silencieusement, aussi bien que de lire à haute voix, de façon expressive.

À partir de textes littéraires, mais aussi d'énoncés de problèmes, de documents technologiques ou autres et après lecture silencieuse, l'élève doit pouvoir :

- agir, exécuter une consigne;
 - répondre oralement ou par écrit à des questions;
 - exprimer l'image ou l'idée qu'évoque le texte ; en restituer oralement les données essentielles en respectant son ordre.
- En lecture à haute voix, il peut :
- déchiffrer un mot inconnu sans hésiter;
 - lire, en situation de communication, un texte adapté à ses possibilités, sans hésitation et sans erreur,

composant un mot (syllabes, phonèmes), les décomposer et les recomposer.

Il doit pouvoir :

■ choisir dans une bibliothèque un album, un livre, une bande dessinée, s'initier à de premiers classements ;

■ participer à la réalisation d'une bibliothèque de classe en enregistrant au magnétophone lettres, listes, règles de jeu, fiches de fabrication, récits, poèmes... ou en les dictant au maître.

■ repérer des indices morpho-syntaxiques (les accents, l'apostrophe, la ponctuation), les usages typographiques courants (majuscules, titres, paragraphes, table des matières...).

de façon expressive, témoignant ainsi qu'il l'a compris.

En outre, savoir lire implique de pouvoir :

■ adopter la modalité de lecture qui convient à la situation, au texte recherché et, notamment, savoir choisir entre lecture intégrale ou sélective ;

■ entrer dans un ouvrage en utilisant les indices externes (couverture, table des matières, illustrations...);

■ choisir un livre, un journal, un article dans une BCD, une bibliothèque ou une librairie, en fonction du b^{ut} recherché ;

■ lire un texte long (un livre, un document important) ;

■ présenter un avis personnel et argumenté sur ce qui a été lu.

Initiation à la production de textes

L'enfant, seul ou avec les autres, doit pouvoir :

■ remettre en ordre les images représentant les différents épisodes d'un récit simple ;

■ commencer à produire des textes variés en les dictant au maître :

- lettres,
- listes,
- règles de jeux,
- recettes,
- récits,
- poèmes... ;

■ élaborer une fiche (règle de jeu, recette, etc.) ou un petit livret (récit, documentaire, etc.) en assemblant des textes courts et des images qui ont été auparavant travaillés (textes lus par le maître, images commentées collectivement).

Production d'écrits

L'élève doit pouvoir :

■ écrire un texte bref de quelques lignes répondant à des consignes claires :

- court récit,
- résumé d'un texte,
- suite d'une histoire,
- légende d'un dessin,
- bulles d'une bande dessinée,
- lettres,
- textes prescriptifs (règles de jeux, règles de vie, modes d'emploi...);

■ tenir compte des contraintes propres à chaque type d'écrit :

- présentation (lisibilité, ponctuation...),
- vocabulaire adéquat,
- syntaxe (emploi de pronoms, de mots de liaison, usage des temps).

Production d'écrits

En tenant compte des contraintes orthographiques et syntaxiques, l'élève doit pouvoir :

■ réinvestir dans la production d'écrits les connaissances acquises par l'étude des caractéristiques des différents types de textes rencontrés en lecture ;

■ transformer un récit par changement de temps, de narrateur, de chronologie, etc. ;

■ compléter un texte lacunaire ;

■ reconstituer un texte ;

■ construire un récit de fiction et l'écrire ;

■ réécrire un texte à partir des remarques d'un ou de plusieurs lecteurs ;

■ relater un événement en variant le point de vue (en relation, par exemple, avec la lecture de la presse) ; présenter son point de vue sur un événement ;

- rédiger un résumé ;
- préparer un questionnaire ;
- rédiger, de façon simple et organisée, un compte rendu de visite, d'expérience, de lecture, en le distinguant d'un récit ;
- noter des informations recueillies à l'occasion de lectures ;
- structurer un texte par sa présentation (paragraphe, graphies...), notamment par le recours à un traitement de texte.

Apprendre à parler Construire son langage

L'enfant doit pouvoir :

- nommer, dans des situations de la vie quotidienne, des objets, des actions, des sentiments... ;
- mémoriser et utiliser à bon escient, dans son contexte, un vocabulaire précis ;
- remarquer des graphies particulières ;
- en mémoriser quelques-unes ;
- remarquer des régularités (marques de pluriel...);
- faire varier :
 - les temps des verbes,
 - les pronoms personnels,
 - les mots de liaison permettant d'établir des relations entre deux propositions simples (et, ou, pour, mais, parce que...);
- réinvestir du vocabulaire acquis dans les diverses activités de la classe ;

Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue

Vocabulaire

L'élève doit pouvoir :

- distinguer, selon le contexte, le sens particulier d'un mot ;
- se servir d'un dictionnaire adapté à son âge ;
- reconnaître des familles de mots par leur forme.

Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue

Vocabulaire

L'élève doit être capable :

- de distinguer, grâce au contexte, les différents sens d'un mot, le sens propre et le sens figuré, de repérer des homonymes, des mots de sens proche ou de sens contraire ;
- de trouver le sens d'un mot, d'une expression, dans un dictionnaire courant ;
- de mémoriser et de réutiliser un vocabulaire précis acquis au cours de ses lectures et d'activités spécifiques (histoire, géographie, sciences, technologie...);
- de donner des définitions précises de mots.

■ identifier des éléments de la langue parlée (sons...), les isoler, les reproduire (jeux de mots), les associer, les agencer (inventions de mots...).

Orthographe

L'élève doit pouvoir :

- copier un texte sans erreur ;
- écrire sous la dictée en respectant la correspondance phonie/graphie ;
- orthographier sans erreur les mots d'usage courant (donnés notamment par les échelles de fréquence).

Orthographe

L'élève doit pouvoir :

■ copier en un temps déterminé et sans erreur un texte bref, en prose ou en vers ;

■ orthographier correctement :

– les mots d'usage courant donnés, notamment, par les échelles de fréquence,

– les formes usuelles des verbes mentionnés dans les programmes,

– les principaux homonymes grammaticaux ;

■ maîtriser les règles d'accord (sujet-verbe, nom-adjectif...).

L'accord du participe passé employé avec les auxiliaires être et avoir est en cours d'acquisition (cf. programmes de 1995) ;

■ savoir utiliser efficacement un fichier, un dictionnaire, des tableaux de conjugaison pour vérifier l'orthographe et se corriger.

Grammaire

L'élève doit pouvoir :

- distinguer dans la phrase simple le groupe nominal sujet du groupe verbal ;
- repérer les accords du verbe avec le sujet, de l'adjectif avec le nom, du nom avec le déterminant ;
- reconnaître et utiliser l'indicatif (présent, passé composé, futur), notamment dans les cas suivants :
 - verbes en *er* (du type chanter),
 - verbes aller, être, avoir ;
- reconnaître et employer les pronoms de conjugaison ;
- distinguer :
 - *et/est*,
 - *a/à*,
 - *on/ont...*

L'étude du fonctionnement de la langue, en particulier de la grammaire et de l'orthographe, permet

Grammaire

L'élève doit pouvoir :

- identifier et écrire différents types de phrases (déclarative, interrogative, impérative...) en s'appuyant sur la ponctuation, la syntaxe, le mode du verbe ;
- identifier les différents constituants d'une phrase ;
- identifier et construire les groupes syntaxiques :
 - connaître les classes de mots, notamment déterminants, prépositions, conjonctions, pronoms ;
 - connaître les règles d'accord dans le groupe nominal, la relation sujet-verbe et sujet-verbe-attribut ;
 - connaître les différentes constructions des verbes : complément d'objet direct / indirect (demander quelque chose à quelqu'un..., s'interroger sur quelque chose...);
 - opérer les transformations usuelles (formes affirmative/négative, tournures active/passive) ;

aux élèves d'améliorer leurs performances en lecture et dans la production d'écrits.

– utiliser et repérer les phrases construites par juxtaposition, coordination, subordination ;

■ identifier et utiliser à bon escient les modes et les temps usuels des auxiliaires avoir et être, des verbes en *er* (du type chanter et les particularités des verbes en *ger* et *cer*), des verbes en *ir* (du type finir) et des verbes faire, pouvoir, aller, venir, voir, prendre.

Conditionnel présent et subjonctif présent sont en cours d'acquisition à l'issue du cycle.

Des instruments pour apprendre

Activité graphique

L'enfant doit pouvoir :

- tenir de manière adaptée et efficace pour écrire, un crayon, un stylo à bille, une craie..., en adoptant la posture corporelle qui convient ;
- représenter des objets ou des personnages de la vie ordinaire par un dessin simple aisément identifiable ;
- reproduire des modèles, des formes, des trajectoires proposés par l'enseignant ;
- copier correctement quelques mots, une courte phrase, en rapport avec les activités de la classe, et commencer à s'entraîner à l'écriture cursive qui permet de donner une unité au mot ;
- écrire sur une ligne, puis progressivement entre deux lignes ;
- reconnaître et comparer différents systèmes graphiques (différents mots ou lettres en écriture cursive, en écriture script, en caractères d'imprimerie...).

Écriture

L'enfant doit pouvoir :

- écrire lisiblement en respectant les normes de l'écriture ;
 - relire dans un souci de vérification, de correction et d'amélioration.
- Il commence à maîtriser la graphie des lettres majuscules.

Présentation et écriture

L'élève doit pouvoir :

- écrire de façon soignée en respectant les normes de l'écriture et en améliorant sa vitesse ;
- juger de la nécessité de réécrire un texte pour améliorer sa lisibilité ;
- utiliser un traitement de texte.

- utiliser des nombres pour repérer des positions sur une ligne graduée ;
- du point de vue arithmétique :
 - connaître quelques doubles et moitiés ;
 - savoir utiliser les relations entre nombres comme 5, 10, 25, 50, 100...

Calcul

Même si l'enfant utilise parfois des procédures de calcul avec le seul recours aux nombres, cela ne relève pas de compétences réelles dans le domaine du calcul, au sens qui lui est donné dans ce texte pour les cycles 2 et 3.

Calcul

L'élève doit :

- dans le domaine du calcul réfléchi, à partir de résultats mémorisés, savoir élaborer (mentalement ou avec l'aide de l'écrit) le résultat de certains calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs, sans recourir nécessairement aux techniques opératoires usuelles ; il aura été particulièrement exercé à la pratique du calcul mental (il connaîtra notamment les décompositions additives des nombres jusqu'à 20 et saura les utiliser pour effectuer mentalement des additions) ;

- réaliser des encadrements (d'entiers ou de décimaux) et évaluer un ordre de grandeur ;
- intercaler des entiers ou des décimaux entre deux nombres donnés.

Calcul

L'élève sera apte à calculer sur les nombres ; pour cela, il devra :

- utiliser à bon escient le calcul réfléchi (mental ou écrit) ; en particulier, l'élève aura été entraîné à une pratique régulière du calcul mental, dont il maîtrisera les méthodes usuelles (additionner deux nombres mentalement, réaliser certaines multiplications « de tête », savoir multiplier ou diviser un nombre entier ou décimal par 10, par 100, par 1000, multiplier un nombre entier par 0,1, par 0,01 et connaître les critères de divisibilité par 2 ou par 5) ;

- les trier,
- les classer,
- les ordonner ;
- mettre en œuvre une procédure numérique (dénombrement, reconnaissance globale de certaines quantités...) ou non numérique (correspondance terme à terme...) pour :
 - réaliser une collection ayant le même nombre d'objets qu'une autre collection,
 - comparer des collections,
 - partager des collections,
 - réaliser une distribution,
 - résoudre des problèmes liés à l'augmentation et à la diminution de quantités ;
- étendre la suite des nombres connus et savoir l'utiliser pour dénombrer (exemple : compter le nombre de filles et le nombre de garçons dans la classe...).

Ce domaine numérique est structuré d'un triple point de vue ; l'enfant doit pouvoir :

- du point de vue des systèmes de désignation écrite et parlée :
 - être capable de coder une quantité par la mise en œuvre de procédures de groupements ou d'échanges par dizaines et centaines,
 - comprendre la signification des différents chiffres de l'écriture d'un nombre ; par exemple, être capable de faire la différence entre le chiffre des dizaines et le nombre des dizaines,
 - maîtriser les suites écrites et orales de 1 en 1 et de 10 en 10...,
- du point de vue de l'ordre :
 - connaître la suite des nombres ;
 - ranger des nombres en ordre croissant ou décroissant ;
 - intercaler un nombre entre deux autres ;

■ associer écriture littérale et écriture chiffrée d'un entier, quelle qu'en soit sa taille ;

- connaître la signification de chacun des chiffres composant un nombre entier et décomposer ce nombre suivant les puissances de dix ;
 - employer quelques écritures fractionnaires usuelles (demi, tiers, quart, fractions décimales) ;
 - connaître la signification de chacun des chiffres de l'écriture à virgule d'un nombre décimal ;
 - passer, pour un nombre décimal, d'une écriture à virgule à une écriture fractionnaire décimale (et réciproquement).
- L'enfant saura comparer des nombres, notamment :
- comparer deux entiers naturels quelconques et utiliser correctement les signes de comparaison ; ranger des nombres entiers ;
 - comparer, ranger des nombres décimaux ;

Des instruments pour apprendre

Résolution de problèmes

Au cycle des apprentissages premiers, l'enfant doit pouvoir :

- mettre en œuvre des stratégies de tâtonnement pour trouver des solutions aux problèmes pratiques qui lui sont proposés.

Approche du nombre

L'enfant doit pouvoir :

- identifier certaines propriétés des objets en vue de :
 - les comparer,

Mathématiques

Résolution de problèmes

Il est important que, dès le cycle des apprentissages fondamentaux, l'élève soit confronté à de véritables problèmes de recherche (qu'il n'a donc pas encore appris à résoudre) et pour lesquels il peut mettre en œuvre son esprit créatif et son imagination pour l'élaboration de solutions originales.

À l'issue de ce cycle, il doit donc pouvoir :

- analyser des problèmes de recherche simples ;
- choisir les données nécessaires à leur résolution ;
- mobiliser les connaissances déjà acquises ;
- exposer clairement des résultats.

Connaissance des nombres

Le domaine des nombres maîtrisés s'étend jusqu'à 1 000, mais des nombres plus grands peuvent être rencontrés.

Mathématiques

Résolution de problèmes

Dans des situations variées, l'élève pourra :

- reconnaître, trier, organiser et traiter les données utiles à la résolution d'un problème ;
- formuler et communiquer sa démarche et ses résultats ;
- argumenter à propos de la validité d'une solution ;
- élaborer une démarche originale dans un véritable problème de recherche, c'est-à-dire un problème pour lequel on ne dispose d'aucune solution déjà éprouvée ;
- élaborer un questionnement à partir d'un ensemble de données.

Connaissance des nombres

L'élève saura nommer, écrire des nombres entiers ou décimaux, passer d'une écriture à une autre, en particulier :

■ maîtriser la technique opératoire de l'addition (seule technique dont la maîtrise est exigée à la fin de ce cycle).

■ maîtriser les techniques opératoires usuelles :

– addition et soustraction des entiers ou des décimaux,

– multiplication des entiers ou d'un décimal par un entier,

– division euclidienne (avec quotient et reste) de deux entiers, division d'un décimal par un entier (le calcul du produit ou du quotient de deux décimaux n'est pas un objectif du cycle) ;

■ évaluer un ordre de grandeur ;

■ utiliser la calculette.

Il saura reconnaître les problèmes qui relèvent des opérations évoquées précédemment.

Il sera capable de :

■ lire, construire et interpréter quelques schémas simples, tableaux, diagrammes, graphiques ;

■ reconnaître une situation de proportionnalité et la traiter par les moyens de son choix (utilisation de graphiques, de tableaux de nombres).

Reconnaissance des formes et relations spatiales

L'enfant doit pouvoir :

- reconnaître des formes, les différencier, les classer ;
- se situer et se repérer dans l'espace ;
- coder et décoder un déplacement ;
- situer, repérer et déplacer des objets par rapport à soi ou par rapport à des repères fixes.

Géométrie

L'enfant doit être capable :

- de reproduire et décrire quelques solides simples (exemple : le cube) ;
- de reproduire et décrire quelques figures simples (carré, rectangle, cercle...) ;
- d'utiliser quelques techniques (calque, pliage, découpage...) et quelques instruments (règle, équerre, gabarit...).

Les notions d'échelle, de pourcentage font l'objet d'une première approche ; aucune technicité n'est exigée dans leur maniement.

De façon plus générale, les compétences dans le domaine de la proportionnalité sont en cours d'acquisition et feront l'objet d'une étude plus approfondie au collège.

Géométrie

L'élève doit être capable :

- de reproduire, de décrire et de construire quelques solides usuels et quelques figures planes (cube, parallélépipède rectangle, carré, rectangle, losange, cercle, triangle) ;
- de les identifier dans une figure complexe ;
- de reconnaître les axes de symétrie d'une figure plane, de compléter une figure par symétrie axiale ;
- d'utiliser des outils usuels tels que papier calque, papier quadrillé, règle, équerre, compas, gabarit d'angle pour construire quelques figures planes ou quelques solides ;

Compétences relatives aux différentes disciplines

Compétences à acquérir au cours de chaque cycle ~~~~~ 105

- présenter des résultats et les interpréter ;

■ de proposer et de mettre en œuvre les étapes caractéristiques de la démarche technologique, c'est-à-dire :

- élaborer un projet de fabrication et le réaliser ;

- démonter, remonter et analyser les différents éléments d'un objet technique simple et caractériser leurs fonctions ;

■ d'argumenter et de discuter une preuve.

Il entrevoit l'importance et la valeur du progrès scientifique et technologique et, en même temps, il en perçoit les effets sur l'environnement.

Découvrir le monde

Au cycle des apprentissages premiers, la préparation aux apprentissages ultérieurs d'histoire et de géographie est constituée essentiellement d'activités sur l'espace et le temps vécus par l'enfant dans des situations de vie quotidienne.

Les compétences attendues dans ces domaines sont donc celles définies au chapitre des compétences transversales, dans la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps.

Mesure

L'enfant doit pouvoir :

- commencer à comparer des grandeurs continues (longueur et masse), des contenances ;
- utiliser une mesure-référence existante ou retenue arbitrairement comme telle (ruban ou baguette de bois...).

Mesure

L'enfant doit être capable :

- d'utiliser le calendrier et la montre digitale ou à aiguilles pour repérer des moments ou calculer quelques durées ;
- de se servir de la règle graduée en centimètres ;
- de connaître des unités usuelles du système métrique pour les longueurs (mètre, centimètre) et pour les masses (gramme, kilogramme).

- d'appliquer quelques techniques usuelles de tracé (par exemple, des parallèles et des perpendiculaires à l'aide de l'équerre et de la règle...) ;
- d'utiliser à bon escient le vocabulaire précis donné par les programmes.

Mesure

Dans le domaine des mesures de longueur, de masse et de temps, l'élève saura :

- effectuer des calculs simples ;
- utiliser les instruments de mesure usuels ; il aura une bonne connaissance des unités usuelles et des liens qui les unissent ;
- donner un ordre de grandeur et utiliser l'unité appropriée dans certaines situations familières.

Il maîtrisera la notion d'aire et connaîtra les unités les plus couramment utilisées (cm^2 , m^2). Il saura mesurer un volume en litres.

Il sera capable de calculer le périmètre et l'aire d'un carré, d'un rectangle, le périmètre d'un cercle et saura utiliser un formulaire.

Découvrir le monde

L'enfant doit pouvoir :

- reconnaître les manifestations de la vie animale et végétale ;
- utiliser des matériaux courants, des objets techniques simples, des techniques de fabrication élémentaires ;
- utiliser des procédés empiriques pour faire fonctionner des mécanismes simples ;
- faire des observations sur des propriétés des objets, des matières (changement d'état...).

Découvrir le monde

Au terme du cycle des apprentissages fondamentaux, l'enfant aura quelques connaissances précises sur le fonctionnement de son corps :

- rôle et fonctionnement des organes, vocabulaire simple mais précis, notamment dans le domaine de l'anatomie... ;
- les règles d'hygiène ;
- les manifestations de la vie animale et végétale : il devra notamment connaître les modes de déplacement (la marche, la nage, le vol...), les modes d'alimentation (carnivore, herbivore...).

L'enfant doit être capable d'observer, de classer, de comparer des éléments pris dans le monde animal, végétal et minéral (observation prolongée d'un animal familier dans la classe, comparaison des propriétés physiques de quelques matériaux...).

Sciences et technologie

À partir de son environnement naturel et technique, et des connaissances définies par les programmes, l'élève doit être capable :

- de lire un texte à caractère scientifique ou technique adapté au niveau des élèves ;
- de se poser des questions et de s'interroger ;
- de faire émerger un problème et de le formuler correctement, de proposer des solutions raisonnées. Dans des situations simples, l'élève doit être capable :
- d'exprimer par écrit (texte, schéma, graphique) les résultats d'observations, d'expériences, d'enquêtes ;
- d'utiliser de façon raisonnée des objets techniques (ordinateur, magnétoscope...) et d'en identifier les principales fonctions ;
- d'observer et d'analyser avec vigilance les phénomènes caracté-

Il doit être capable :

- d'utiliser des objets techniques simples (appareil photographique...) et, le cas échéant avec l'aide du maître, un micro-ordinateur ;
- de monter et de démonter des objets techniques simples (jouets...);
- d'imaginer avec l'aide du maître et de construire des réalisations technologiques simples.

ristiques de la vie végétale et animale, notamment les grandes fonctions biologiques, l'existence d'un cycle de vie commun à tous les êtres vivants (naissance, croissance, vieillissement et mort) ;

■ d'identifier les conséquences à court et à long terme de l'hygiène de vie ;

■ d'analyser les relations entre les êtres vivants et leur milieu ;

■ de proposer la mise en œuvre des étapes caractéristiques de la démarche expérimentale et notamment :

– concevoir et mettre en œuvre des montages (circuits électriques...) ;

– isoler une variable et mettre en œuvre des expériences pertinentes (rôle de l'eau dans le développement d'une plante, changement d'état de la matière...) ;

– constater la nécessité de mesurer et savoir procéder à des mesures simples ;

Au cours de ce cycle, l'enfant s'entraîne à passer de l'espace et du temps « vécus » à l'espace et au temps « perçus ». Il le fait à partir de son environnement et des événements de sa vie quotidienne qu'il compare à d'autres milieux de vie et à d'autres événements choisis dans l'histoire de la société française.

À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, l'enfant doit être capable :

- de commencer à mettre en ordre des étapes chronologiques, en sachant distinguer le passé récent d'un passé plus lointain. Il le fait à partir de son expérience concrète des générations et de l'étude de quelques éléments de civilisation ;
- d'identifier une information relative au passé en la situant dans une suite chronologique (avant, après, en même temps) ;

Dans ce cycle, l'enfant s'entraîne à réinvestir les connaissances et les compétences qu'il a déjà acquises. Il enrichit également son savoir par une étude des grandes périodes de l'histoire et des grands domaines de la géographie de la France, fondée sur des évocations concrètes.

Histoire

L'enfant est capable :

- de situer sur des frises chronologiques, à des échelles différentes, les grandes périodes de l'histoire nationale replacées dans un ensemble européen ou mondial (dans la limite des programmes de 1995) ;
- de caractériser chaque période étudiée ;
- de percevoir les évolutions, les continuités, les rythmes, les transformations en partant des éléments du programme ;

■ de reconnaître certaines sources d'information (par exemple, vestiges matériels, documents écrits, documents iconographiques...).

■ d'utiliser et de localiser dans la chronologie un ensemble de repères essentiels, représentés par quelques dates significatives ;

■ de mettre en relation une période, un personnage, une ou plusieurs réalisations de caractère culturel ou scientifique (par exemple : la Renaissance, François 1^{er} et les châteaux de la Loire) ;

■ d'évoquer par le récit qu'il a mémorisé quelques grands moments de l'histoire de la France ;

■ d'utiliser différentes sources historiques et de les comparer dans un esprit critique ;

■ d'utiliser un vocabulaire historique limité mais précis (par exemple, dans le vocabulaire politique : monarchie, république, État...).

L'enfant doit être capable :

■ de commencer à construire et utiliser un plan simple avec sa légende, d'employer un vocabulaire précis relatif à quelques éléments de géographie physique et

Géographie

L'élève doit être capable :

■ de lire la légende d'une carte ;

■ de situer sur un globe ou un planisphère les continents, les océans

humaine (le quartier, la ville ; le village, la campagne ; le temps qu'il fait ; la plaine, la montagne ; le fleuve, la rivière ; la ferme, l'usine, le magasin...);

■ de repérer amont, aval, rive droite, rive gauche ;

■ de reconnaître les différences essentielles de son milieu avec d'autres grands milieux du globe ;

■ de repérer des éléments des milieux étudiés sur des photographies aériennes, des plans ;

■ de situer les milieux étudiés sur des cartes, un globe, un planisphère.

Ces dernières compétences seront enrichies et approfondies au cours du cycle suivant.

et les principaux milieux géographiques ;

■ de situer les principaux pays sur des cartes à différentes échelles, un planisphère, un globe (en particulier les pays de l'Union européenne) ;

■ de situer sur des cartes à différentes échelles les principales régions et les grandes métropoles de la France ;

■ de repérer par les points cardinaux :

– la position d'un point par rapport à l'observateur ;

– la direction d'un axe (une rue, une rivière, une ligne de faite...);

■ de lire une photographie en tenant compte de l'angle de vue (horizontal, oblique, vertical) et en distinguant, si nécessaire, les différents plans ;

■ d'identifier et de décrire les paysages français à partir de photographies et de cartes à différentes échelles, en utilisant un vocabulaire géographique simple et adapté ;

- de caractériser les principales activités économiques de la France : agriculture, industrie, transports, commerce... ;
- d'utiliser des outils diversifiés : cartes, plans et graphiques, atlas, encyclopédies et dictionnaires, documents informatiques et audiovisuels (issus notamment des médias) ;
- de caractériser la situation de la France dans l'Europe et dans le monde.

Vivre ensemble

L'enfant doit être capable :

- de prendre des responsabilités au sein de la classe ;
- d'accepter les règles de vie commune (respect des autres, du travail des autres, du matériel...);
- de mettre en œuvre quelques règles de sécurité élémentaires (en particulier celles qui relèvent du code de la route).

Éducation civique

L'enfant doit être capable :

- de prendre des responsabilités au niveau de la classe et de l'école ;
- de s'approprier les règles de la vie en commun dans le cadre de l'école ;
- de savoir que la France est une république, en connaître certains symboles.

Éducation civique

L'enfant doit être capable :

- de prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société ;
- d'élaborer en groupe et de respecter un règlement intérieur de classe, de cycle, d'école..., de connaître les règles de fonctionnement d'une structure coopérative ou associative (coopérative scolaire, association sportive...) et d'y participer ;
- de donner des exemples de situations mettant en jeu les droits et les devoirs de l'homme et du citoyen (droit de vote, obligation de l'impôt...);
- de décrire, avec un vocabulaire précis acquis en liaison avec le programme d'histoire, les institutions politiques de la France (le suffrage universel, les représentants élus, le président de la République...);
- de décrire quelques activités d'un grand service public ;
- de connaître les principaux éléments de la vie démocratique.

Imaginer, sentir, créer

Éducation musicale

L'enfant doit être capable :

- de s'intégrer à des activités musicales collectives ;
- de jouer avec sa voix (parlée, chantée) et d'en explorer les ressources ;
- de se repérer dans l'espace et le temps par des jeux chantés et dansés ;
- d'explorer ses aptitudes motrices dans de premières activités instrumentales ;
- d'être attentif au monde sonore, de discerner et de reconnaître quelques caractéristiques des sons (intensité, timbre, hauteur...) ;
- de percevoir une relation entre activités de production et d'écoute ;
- d'inventer des musiques, des chansons.

Éducation artistique

Éducation musicale

L'enfant doit être capable :

- d'interpréter des chansons simples avec précision et expression ;
- de chanter juste, en contrôlant l'intonation par un travail de l'oreille ;
- de participer à des activités instrumentales avec une motricité mieux maîtrisée ;
- d'écouter un document sonore avec plus d'attention, une perception plus fine ;
- de repérer quelques éléments musicaux et de les mémoriser lors d'auditions musicales ;
- d'apprendre à écouter les autres dans des activités de création ;
- de passer d'une pratique musicale collective à un jeu musical individuel en contrôlant son émotion ;
- d'explicitier un jugement personnel.

Éducation artistique

Éducation musicale

L'enfant doit être capable :

- d'interpréter un assez large répertoire (chansons, canons) de mémoire et avec expression ;
- d'accompagner des chansons de façon simple (corps, instruments) ;
- de participer avec aisance à une danse collective ;
- d'analyser l'organisation d'éléments sonores dans leur succession et leur simultanéité ;
- de faire appel à des codages de plus en plus précis, pour aider la mémoire à se structurer ;
- de réinvestir ces acquis pour les mettre en œuvre dans des productions personnelles ou collectives ;
- de reconnaître quelques œuvres musicales.

Arts plastiques

L'enfant doit être capable :

- d'établir des relations sensorielles et affectives avec les matières ;
- de réaliser une production en fonction d'un désir et notamment :
 - d'éprouver les possibilités d'intervention sur les matériaux ;
 - d'appliquer une technique (peinture, modelage) ;
 - de tirer parti de trouvailles fortuites ;
 - de s'exprimer sur une œuvre qui sollicite l'imagination ;
- de constater les effets produits.

Arts plastiques

L'enfant doit être capable :

- de considérer les objets, les images, comme matériaux d'expression ;
- de réaliser une production en fonction d'un désir exprimé et notamment :
 - jouer avec les formes, les couleurs, les matières, les objets, les images ;
 - adapter une technique par rapport à l'effet escompté ;
 - découvrir des procédés d'expression ;
- de se familiariser avec des œuvres d'art et d'artistes ;
- d'explicitier un jugement personnel.

Arts plastiques

L'enfant doit être capable :

- de trouver des idées à réaliser à partir d'objets, d'images, de matières ;
- de réaliser une production en fonction d'une intention et notamment :
 - trouver des règles d'organisation des formes, des couleurs, des matières, des objets, des images ;
 - choisir une technique en fonction du projet visé ;
 - utiliser un procédé d'expression en fonction du but recherché ;
 - connaître des aspects de la démarche de l'artiste et se constituer une première culture artistique ;
- de rendre compte de sa propre démarche.

Agir dans le monde

Dans ce cycle, l'enfant construit ses conduites en s'engageant dans l'action. Progressivement, il prend en compte les résultats de son activité, il compare les effets recherchés et les effets obtenus.

Ses compétences sont développées dans des espaces variés, avec ou sans matériel, dans des situations qui ont un sens pour lui et qui permettent un engagement total. Il doit pouvoir :

- utiliser, à son initiative ou en réponse aux sollicitations du milieu, un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires : courir, grimper, lancer, sauter, glisser, chuter, tirer, pousser, manipuler... ;
- oser réaliser, en sécurité, des actions dans un environnement proche et aménagé ;

Éducation physique et sportive

Dans ce cycle, l'enfant structure ses conduites, en analysant son activité. Il établit des relations entre ses manières de faire et le résultat de son action. Il prend en compte ces relations pour réorganiser son projet d'action.

Ses compétences sont développées dans des projets d'action progressivement plus efficaces et économes, dans des milieux physiques différents. C'est dans et par l'action qu'il construit et utilise des savoirs fondamentaux.

À l'issue du cycle, l'élève doit pouvoir :

- réaliser des actions plus complexes que celles de la vie quotidienne, telles que courir et sauter par-dessus un ou plusieurs obstacles, courir et lancer, ou d'autres

Éducation physique et sportive

Dans ce cycle, l'enfant ajuste, affine et développe plus méthodiquement ses conduites motrices, en anticipant sur les actions à réaliser. Il choisit les stratégies d'action les plus efficaces parmi celles qu'on lui propose ou qu'il conçoit.

Ses compétences sont développées à partir d'activités physiques, sportives et non sportives, dans des situations d'apprentissage qui lui permettent d'acquérir des savoirs et de mettre en œuvre des projets d'action.

À l'issue du cycle, l'élève doit pouvoir :

- manifester une plus grande aisance dans ses actions, par affinement des habiletés acquises antérieurement ;

■ participer, avec les autres, à des activités corporelles d'expression, avec ou sans support musical, et à des jeux en respectant des règles simples dont il comprend l'utilité.

combinaisons d'actions élémentaires ;

■ appréhender, dans la réalisation de ces actions, les notions de déplacement, de durée, de vitesse ;

■ apprécier l'intensité des efforts à fournir et leurs effets sur l'organisme, en prenant conscience de ses limites ;

■ agir en fonction d'un risque, reconnu et apprécié, et de la difficulté de la tâche ;

■ agir en fonction des autres, selon des règles, et tenir divers rôles dans une équipe ;

■ s'engager dans une action individuelle ou collective visant à communiquer aux autres un sentiment ou une émotion.

■ utiliser ses savoirs et connaissances de manière efficace dans la pratique d'activités physiques, sportives et d'expression ;

■ participer à des activités collectives en y tenant des rôles différents et en respectant les règles ;

■ s'inscrire dans un projet individuel ou collectif visant à la meilleure performance et apprécier son niveau de pratique.

ANEXO 1c.

CURRÍCULUM ITALIA.

PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA

**(DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 12 FEBBRAIO 1985 N. 104
PUBBLICATO NEL SUPPLEMENTO ORDINARIO ALLA "GAZZETTA UFFICIALE"
N. 76 DEL 29 MARZO 1985)**

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

12 febbraio 1985, n. 104.

Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto il regio decreto-legge 10 aprile 1936, n. 634, convertito nella legge 28 maggio 1936, n. 1170;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503;

Sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione;

Considerato che i nuovi programmi per la loro piena attuazione richiedono un graduale processo preparatorio sia per l'adeguamento dell'organizzazione scolastica sia per il necessario aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente sui loro contenuti;

Sulla proposta del Ministro della pubblica istruzione;

DECRETA:

Articolo unico

I programmi didattici per la scuola primaria annessi al decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, sono sostituiti dai programmi annessi al presente decreto e visti dal Ministro proponente.

I nuovi programmi entrano in vigore nelle classi prime dall'anno scolastico 1987-88 e, progressivamente, nelle classi successive nei quattro anni scolastici seguenti.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica Italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 12 febbraio 1985

PERTINI

FALCUCCI

Visto, il Guardasigilli: Martinazzoli

Registrato alla Corte dei conti, addì 11 marzo 1985

Registro n. 14 Istruzione, foglio n. 6.

Programmi didattici per la scuola primaria

PREMESSA GENERALE

I Parte

CARATTERI E FINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Il dettato costituzionale

La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli.

La scuola elementare, che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, dà un sostanziale contributo a rimuovere «gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3 Cost.) e pone le premesse all'esercizio effettivo del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di «svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società» (art. 4 Cost.).

Scuola elementare e continuità educativa

La scuola elementare attua il suo compito nell'ambito della «istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita» (art. 34 Cost.).

La scuola elementare contribuisce, in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, anche mediante momenti di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola me-

dia, a promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità della istruzione obbligatoria.

In questa prospettiva un ruolo fondamentale compete anche alla scuola materna, che, integrando l'azione della famiglia, concorre, con appropriata azione didattica, a favorire condizioni educative e di socializzazione idonee ad eliminare, quanto più possibile, disuguaglianze di opportunità nel processo di scolarizzazione.

Principi e fini della scuola elementare

Scuola, famiglia, partecipazione

La scuola elementare riconosce di non esaurire tutte le funzioni educative: pertanto, nell'esercizio della propria responsabilità e nel quadro della propria autonomia funzionale favorisce, attraverso la partecipazione democratica prevista dalle norme sugli organi collegiali, l'interazione formativa con la famiglia, quale sede primaria dell'educazione del fanciullo e con la più vasta comunità sociale.

La scuola elementare valorizza nella programmazione educativa e didattica le risorse culturali, ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti, e nello stesso tempo educa il fanciullo a cogliere il valore dei processi innovativi come fattori di progresso della storia.

La vita scolastica ed extrascolastica ed i mezzi di comunicazione di massa offrono occasioni continue di un confronto vario e pluralistico.

Sin dalla prima infanzia il fanciullo è coinvolto in una realtà sociale caratterizzata da rapidi e profondi processi di mutamento dei costumi, da atteggiamenti, comportamenti individuali e collettivi che lo stimolano ad interrogarsi, rendendo forte l'esigenza di conoscere adeguatamente e di comprendere nella sua complessità la realtà che lo circonda.

La scuola, rispettando le scelte educative della famiglia, costituisce un momento di riflessione aperta, ove si incontrano esperienze diverse; essa aiuta il fanciullo a superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito d'altri.

Educazione alla convivenza democratica

Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 3 Cost.).

La scuola è impegnata ad operare perché questo fondamentale principio della convivenza democratica non venga inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti.

Il fanciullo, quando inizia la sua esperienza scolastica, ha già accumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti familiari, civici, religiosi, morali e sociali.

La scuola, nel corretto uso del suo spazio educativo e nel rispetto di quello della famiglia e delle altre possibilità di esperienze educative, ha il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune.

Ciò comporta che gli insegnanti in primo luogo stimolino le energie interiori del fanciullo per promuovere una produttiva riflessione sulle concrete esperienze della vita ed in particolare su quelle concernenti i rapporti umani.

In relazione alle complessive finalità educative la scuola deve operare perché il fanciullo:

- prenda consapevolezza del valore della coerenza tra l'ideale assunto e la sua realizzazione in un impegno anche personale;

- abbia più ampie occasioni di iniziativa, decisione, responsabilità personale ed autonomia e possa sperimentare progressivamente forme di lavoro di gruppo e di vicendevole aiuto e sostegno, anche per prendere chiara coscienza della differenza fra «solidarietà attiva» con il gruppo e «cedimento passivo» alla pressione di gruppo, tra la capacità di conservare indipendenza di giudizio ed il conformismo, tra il chiedere giustizia ed il farsi giustizia da sé;

- abbia basilare consapevolezza delle varie forme di «diversità e di emarginazione» allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture;

- sia sensibile ai problemi della salute e dell'igiene personale, del rispetto dell'ambiente naturale e del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità (a cominciare da quelli scolastici), del comportamento stradale, del risparmio energetico;

- sia progressivamente guidato ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione.

La scuola elementare, nell'accogliere tutti i contenuti di esperienze di cui l'alunno è portatore, contribuisce alla formazione di un costume di reciproca comprensione e di rispetto anche in materia di credo religioso.

La scuola statale non ha un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare.

Essa riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale di cui il fanciullo ha esperienza ed, in quanto tale, la scuola ne fa oggetto di attenzione nel complesso della sua attività educativa, avendo riguardo per l'esperienza religiosa che il fanciullo vive nel proprio ambito familiare ed in modo da maturare sentimenti e comportamenti di rispetto delle diverse posizioni in materia di religione e di rifiuto di ogni forma di discriminazione.

II Parte

UNA SCUOLA ADEGUATA ALLE ESIGENZE FORMATIVE DEL FANCIULLO

La creatività come potenziale educativo

La scuola concorre a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo. Due aspetti di essa devono essere sottolineati in modo particolare. Il primo riguarda la necessità che le funzioni motorie, cognitive ed affettive giungano ad operare progressivamente e puntualmente in modo sinergico, suscitando nel fanciullo il gusto di un impegno dinamico nel quale si esprime tutta la personalità. Il secondo riguarda la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via di elaborazione nei processi di ricerca.

L'attenzione alla creatività rappresenta, in sostanza, la esigenza di promuovere nel fanciullo la consapevolezza delle proprie possibilità e la «consapevolezza di sé», come progressiva capacità di autonoma valutazione dell'uso delle conoscenze sul piano personale e sociale.

La scuola come ambiente educativo di apprendimento

La scuola elementare, il cui intervento è intenzionale e sistematico, realizza il suo compito specifico di alfabetizzazione culturale partendo dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo per renderlo consapevole del suo rapporto con un sempre più vasto tessuto di relazioni e di scambi.

La scuola elementare promuove l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale e artificiale.

Essenziale a tal fine è anche la realizzazione di un clima sociale positivo nella vita quotidiana della scuola, organizzando forme di lavoro di gruppo e di aiuto reciproco e favorendo l'iniziativa, l'autodeterminazione, la responsabilità personale degli alunni.

Sono queste le condizioni necessarie perché ogni alunno viva la scuola come «ambiente educativo e di apprendimento», nel quale maturare progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione e di studio individuale.

Pertanto, le sollecitazioni culturali, operative e sociali offerte dalla scuola elementare promuovono la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sé.

La scuola elementare pone così le basi cognitive e socio-emotive necessarie per la partecipazione sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale, basi che si articolano, oltre che nelle conoscenze e nelle competenze prima indicate, anche nella motivazione a capire ed a operare costruttivamente, nella progressiva responsabilizzazione individuale e sociale, nel rispetto delle regole di convivenza, nella capacità di pensare il futuro per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e verificare.

Per questo la scuola elementare, nell'adempire il suo compito specifico, è scuola che realizza concretamente il rapporto fra istruzione ed educazione.

Diversità e uguaglianza

Per assicurare la continuità dello sviluppo individuale delle esperienze educative precedenti, la scuola elementare è impegnata a conoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite da ogni alunno (anche attraverso i mezzi di comunicazione di massa) e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale.

Pertanto è essenziale, per procedere al loro potenziamento, accertare fin dai primi giorni le abilità di base esistenti, relative al piano percettivo, psicomotorio e manipolativo, ai processi di simbolizzazione, alle competenze logiche, espressive, comunicative e sociali, alla rappresentazione grafica, spaziale e ritmica ecc.. Eventuali difficoltà e ritardi richiedono la utilizzazione di tutti i canali della comunicazione oltre a quella verbale, per perseguire, attraverso una appropriata metodologia, una sostanziale equivalenza di risultati.

È dovere della scuola elementare evitare, per quanto possibile, che le «diversità» si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, poiché ciò quasi sempre prelude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e conseguentemente a disuguaglianze sul piano sociale e civile.

Alunni in difficoltà di apprendimento ed integrazione di soggetti portatori di handicap

L'esercizio del diritto all'educazione ed all'istruzione nell'ambito dell'istruzione obbligatoria non può essere impedito dalla presenza di difficoltà nell'apprendimento scolastico, siano esse legate a situazioni di handicap o di svantaggio che, peraltro, non vanno tra loro confuse.

La condizione di svantaggio è legata a carenze familiari ed affettive, a situazioni di disagio economico e sociale, a divari culturali e linguistici dovuti a scarsità di stimolazioni intellettuali. La programmazione educativa e

didattica dovrà, quindi, articolarsi e svilupparsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento scolastico che, considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza, ponga una progressione di traguardi orientati, da verificare in itinere.

Il processo di integrazione di alunni portatori di handicap, soprattutto se gravi, esige non tanto una «certificazione medica», quanto la possibilità per la scuola di affrontare il processo educativo-didattico, sulla base di una «diagnosi funzionale» predisposta da servizi specialistici.

La diagnosi funzionale deve porre in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenza presenti nella fase di sviluppo osservata, cosicché gli interventi da attivare nel quadro della programmazione educativo-didattica, di competenza dei docenti, siano i più idonei a corrispondere ai bisogni ed alle potenzialità del singolo soggetto; tali interventi devono mirare a promuovere il massimo di autonomia, di acquisizione di competenze e di abilità espressive e comunicative e, fin dove è possibile, il possesso di basilari strumenti linguistici e matematici.

In ogni caso, l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una semplice socializzazione «in presenza», perché il processo di socializzazione è in larga misura una questione di apprendimento, e perché la mancanza di corretti interventi di promozione dello sviluppo potrebbe produrre ulteriori forme di emarginazione.

L'alunno in situazioni di handicap pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico.

Mentre per la maggior parte dei soggetti può essere sufficiente il potenziamento, l'affinamento e la differenziazione della prassi didattica, per un minor numero di alunni in condizione di particolare gravità sono necessari interventi qualificati di didattica differenziata, integrata da sostegni terapeutico-riabilitativi. In questo quadro la scuola deve potersi avvalere della collaborazione di specialisti, nonché di servizi e di strutture stabilmente disponibili sul territorio.

È necessario, in questi casi, che al suo lavoro si accompagnino lo sforzo solidale della famiglia e l'azione concorde di un sistema socio-sanitario che realizzi forme di prevenzione, di intervento precoce e di assistenza.

Per disabilità collegate ad handicap particolarmente gravi è opportuno prevedere, nell'ambito di uno stesso distretto, il funzionamento di centri adeguatamente attrezzati al fine di consentire interventi specificamente mirati da realizzare in stretta collaborazione tra scuola, strutture sanitarie del territorio e istituzioni specializzate.

La valutazione dei risultati scolastici degli alunni portatori di handicap non può che essere rapportata ai ritmi ed agli obiettivi formativi individualizzati perseguiti nell'azione didattica.

Comunque, l'esperienza scolastica dell'alunno in situazioni di handicap dovrebbe potersi sviluppare secondo un percorso unitario e fondamentalmente continuo, quanto più possibile in armonia con i ritmi di maturazione e di apprendimento propri del soggetto.

III Parte

PROGRAMMA E PROGRAMMAZIONE

Le linee del programma

Per attuare i suoi compiti la scuola elementare si organizza in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire; pertanto, mentre segue le linee di un programma che prescrive sul piano nazionale quali debbano essere i contenuti formativi e le abilità fondamentali da conseguire, predispone una adeguata organizzazione didattica, affinché il programma possa essere svolto muovendo dalle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni.

Il programma, necessariamente articolato al suo interno, mira ad aiutare l'alunno, impegnato a soddisfare il suo bisogno di conoscere e di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora.

La peculiarità del programma scaturisce dall'intento di aiutare l'alunno a penetrare il significato della lingua, ad avviare seriamente una preparazione scientifica, a cominciare ad elaborare una conoscenza attenta della vita umana e sociale nelle sue varie espressioni, ad interrogare criticamente quegli aspetti della realtà che più lo colpiscono (a cominciare dal mondo delle immagini).

Programmazione didattica ed organizzazione didattica

Programmazione didattica

La programmazione didattica ha un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare.

Spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente, effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali.

La programmazione, nel quadro della prescrittività delle mete indicate dal programma, delinea i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto.

La programmazione didattica deve essere assunta e realizzata dagli insegnanti anche come sintesi progettuale e valutativa del proprio operato.

Organizzazione didattica

La scuola elementare si articola in due cicli: il primo ciclo che comprende la 1ª e la 2ª classe ed il secondo ciclo che comprende le classi successive.

Il principio della scansione in cicli si attua secondo una logica pedagogica che può non essere la medesima per tutti gli alunni e per tutti gli insegnanti.

Possono essere previste nell'arco del quinquennio anche scansioni diverse, sia per rispettare i ritmi di crescita individuale degli alunni, sia per consentire una verifica e una frequente valutazione a scopo formativo in corso di apprendimento, da raccordarsi con quella consuntiva terminale.

L'unitarietà dell'insegnamento, che costituisce la caratteristica educativo-didattica peculiare della scuola elementare, è assicurata sia dal ruolo specifico dell'insegnante di classe — questo particolarmente nel 1º ciclo — che dall'intervento di più insegnanti sullo stesso gruppo classe o su gruppi di alunni di classi diverse organizzati in un sistema didattico a classi aperte.

In particolare nel 2º ciclo, nel quale si prevede la utilizzazione di una pluralità di docenti, ferma restando la classe il modulo base dell'organizzazione istituzionale della scuola, l'organizzazione didattica deve basarsi sulla valorizzazione delle esperienze e degli specifici interessi culturali degli insegnanti. A tale fine essenziali sono la collaborazione ed il lavoro collegiale e altresì le modalità di raggruppamento permanenti e temporanee degli alunni.

L'organizzazione didattica utilizzerà, inoltre, attività didattiche di sostegno e di didattica differenziata per aree d'intervento specifico, coordinate all'attività didattica generale; valorizzerà le tecnologie educative che promuovono un ambiente di comunicazioni multimediali.

La valutazione

Al fine di assicurare un'effettiva valutazione dei punti di partenza e di arrivo, dei processi, delle difficoltà riscontrate e degli interventi compensativi attuati, gli insegnanti devono raccogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno.

Le informazioni devono essere raccolte in forma sintetica, secondo criteri che assicurino un positivo confronto dei livelli di crescita individuali e collettivi. Le modalità e gli strumenti della raccolta di informazioni saranno differenti e sempre pertinenti al tipo di attività preso in considerazione: in alcuni casi sarà utile rifarsi a prove oggettive, in altri a forme di registrazione proprie dell'esperienza didattica meno formalizzata.

Il complesso delle osservazioni sistematiche effettuate dagli insegnanti nel corso dell'attività didattica costituirà lo strumento privilegiato per la continua regolazione della programmazione, permettendo agli insegnanti di introdurre per tempo quelle modificazioni o integrazioni che risultassero opportune.

La comunicazione dei risultati di tale attività di valutazione ai soggetti interessati (famiglie e scuole) deve documentare anche quanto la scuola ha fatto e si impegna a fare in ordine allo sviluppo del singolo e del gruppo.

L'attività di programmazione e di verifica deve consentire agli insegnanti di valutare l'approfondimento della loro preparazione psicologica, culturale e didattica anche nella prospettiva della formazione continua.

I PROGRAMMI

Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da una impostazione unitaria pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati.

L'educazione linguistica viene ricondotta nell'ambito dei linguaggi, intesi quali opportunità di simbolizzazione, espressione e comunicazione.

Poiché ogni linguaggio esprime la capacità dell'essere umano di tradurre in simboli e segni il suo pensiero e i suoi sentimenti, l'educazione linguistica, che concerne specificamente il linguaggio verbale, dovrà non disattendere gli apporti comunicativi ed espressivi prodotti dall'uso di altre forme di linguaggio (l'iconico, il musicale, il corporeo, il gestuale, il mimico).

L'educazione linguistica, in un'epoca di intense comunicazioni e nella prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea, non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera.

Si intende con ciò dare assetto sistematico ad uno degli insegnamenti speciali già previsti nell'ordinamento e che potrà trovare una generalizzata applicazione con apposite modifiche legislative.

Un breve tempo dedicato quotidianamente alla lingua straniera durante le normali attività didattiche assicurerà la necessaria continuità nell'educazione linguistica e sarà ausilio non indifferente per rinforzare il processo di apprendimento.

Componenti essenziali dell'unità educativa della persona sono considerate, nei nuovi programmi, anche l'educazione estetica, musicale e motoria.

La lettura e l'interpretazione dei linguaggi iconico, musicale e motorio, con i quali il fanciullo ha così forte consuetudine, possono favorire anche gli apprendimenti più complessi dell'area linguistica e logico-matematica.

Per la prima volta, il programma prevede uno spazio riservato all'insegnamento delle scienze, che consentirà una più approfondita comprensione delle realtà naturale ed umana e del mondo tecnologico.

Questa disciplina, insieme alla matematica, tende a sviluppare la capacità di percepire i problemi e a dare spiegazioni rigorose delle soluzioni.

Organica attenzione viene prestata anche alle dinamiche della vita umana, intesa nel suo sviluppo storico, nella sua collocazione geografica, nella sua organizzazione. Questa area disciplinare è stata definita per consentire al fanciullo di conoscere il patrimonio culturale in cui è immerso e di elaborare progressivamente una coscienza del suo significato.

Per la religione la scuola elementare offre a tutti gli allievi uguali opportunità di conoscenza, di comprensione e di rispetto dei valori religiosi.

Nello sviluppo complessivo del programma e negli obiettivi della programmazione, è indispensabile che la scuola elementare preveda un gradua-

le accostamento al mondo del lavoro ai livelli consentiti dalle esperienze proprie dell'età.

Questo approccio culturale obbedisce, altresì, alle caratteristiche psicologiche proprie dell'età in chiave di operatività, di manipolazione.

LINGUA ITALIANA

Lingua e cultura

Nessuna definizione globale può esaurire la complessità del fenomeno linguistico. Esistono però definizioni parziali che possono essere utilmente assunte:

a) *la lingua è strumento del pensiero*, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza;

b) *la lingua è mezzo per stabilire un rapporto sociale*: più precisamente consente di comunicare con gli altri e di agire nei loro confronti;

c) *la lingua è il veicolo* attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo;

d) *la lingua è espressione* di pensiero, di sentimenti, di stati d'animo, particolarmente nella forma estetica della poesia;

e) *la lingua è un oggetto culturale* che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.

Per l'insieme di questi aspetti, la lingua ha un ruolo centrale nella scuola elementare, sia per il contributo che offre allo sviluppo generale dell'individuo, sia per il carattere pregiudiziale che una buona competenza linguistica ha sulle altre acquisizioni.

Pertanto, i compiti della scuola elementare in questo campo sono i seguenti:

a) fornire all'alunno i mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo, quali, ad esempio: simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali, ecc.);

b) potenziare nell'alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status ecc. e in diverse situazioni comunicative, usando la lingua nella sua varietà di codici, di registri e nelle sue numerose funzioni;

c) offrire mezzi linguistici progressivamente più articolati e differenziati per portare ad un livello di consapevolezza e di espressione le esperienze personali;

d) promuovere le manifestazioni espressive del fanciullo e il suo approccio al mondo della espressione letteraria;

e) avviare l'alunno a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti nel tempo e nello spazio geografico, nonché le variazioni socio-culturali; utilizzare queste dimensioni della lingua per attivare in lui la capacità di pensare storicamente e criticamente.

Il fanciullo ha un'esperienza linguistica iniziale di cui l'insegnante dovrà attentamente rendersi conto e sulla quale dovrà impostare l'azione didattica.

In particolare, ogni fanciullo:

- ha una varietà di codici verbali e non verbali (tra cui quelli derivati dai mass-media), nella quale il codice verbale è dominante;
- ha maturato una capacità di comunicare oralmente in una lingua e in un dialetto;
- sa che la lingua scritta esiste e, percependone l'importanza, desidera impadronirsene.

Di fatto queste caratteristiche si manifestano e si compongono in modo diverso da alunno a alunno. La scuola terrà presenti queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze individuali di apprendimento.

Attenzione particolare andrà posta nella identificazione tempestiva di eventuali disturbi del linguaggio (difetti dell'udito, difficoltà di articolazione dei suoni, balbuzie, ecc.) e di fenomeni di disgrafia e dislessia, per i quali andranno predisposte specifiche strategie didattiche.

Qualora gli insegnanti accertino, mediante opportune osservazioni e prove, la inadeguatezza dei prerequisiti sul piano percettivo, cognitivo e della motricità fine, necessari per l'apprendimento della lettura e della scrittura, disporranno opportuni interventi, giochi sensoriali, esercizi di pregrafismo, attività psicomotorie.

- esecuzione di brani musicali, con strumenti di facile uso, collegati a rappresentazioni gestuali e mimiche, a forme di teatro danzato e alla elaborazione di altri progetti e attività di spettacolo (teatro delle marionette e dei burattini, teatro delle ombre, realizzazione di audiovisivi).

Interpretazione grafica del materiale sonoro e notazione musicale

La formazione e l'informazione relative al mondo dei suoni debbono procedere di pari passo con la capacità crescente di interpretare graficamente la produzione sonora sino a giungere ad una iniziale conoscenza operativa della notazione musicale.

Un insieme graduale di attività dovrà prevedere:

- la simbolizzazione di suoni e rumori con l'invenzione di forme spontanee di notazione;
- la registrazione grafica, mediante segni convenzionali, della durata e delle caratteristiche di un evento sonoro musicale ed extramusicale;
- l'adozione di sistemi facili per la lettura della notazione musicale, sia in ordine al canto che alla esecuzione strumentale.

Indicazioni didattiche

Nella elaborazione dei progetti didattici di educazione al suono e alla musica è necessario tener conto del paesaggio fonico in cui è inserito il fanciullo, delle già acquisite capacità di comprensione ed espressione musicale e del grado di codificazione da lui raggiunto in relazione alla propria esperienza sonora.

È importante raccordare l'attività musicale ad altre esperienze conoscitive ed espressive favorendo al massimo i processi creativi.

Perciò si debbono curare, ove possibile, i collegamenti con le altre aree educative (lingua, espressione e analisi visuale, educazione motoria, ecc.). È indispensabile anche che si tenga conto del grado di partecipazione e di maturazione degli alunni relativamente alle attività musicali svolte nella scuola materna.

A livello della scuola elementare e in vista di una prima alfabetizzazione musicale è soprattutto importante attivare la capacità pratica di usare i suoni per comunicare ed esprimersi.

Per questo pare necessario collegare la percezione uditiva ad un più generale rapporto con le diverse forme di linguaggio.

È di grande importanza organizzare, nel quadro della programmazione didattica generale, spazi e tempi in cui gli alunni possano ascoltare musica da soli e in gruppo; manipolare strumenti e oggetti sonori per scoprirne le caratteristiche e le modalità d'uso; utilizzare apparecchiature per la registrazione e la riproduzione del suono in modo da compiere la verifica di ciò che producono; inventare, scoprire e confrontare vari codici grafici; sperimentare forme corali e strumentali; attuare esperienze di teatro musicale e di teatro danza; elaborare montaggi sonori col registratore.

Nell'ambito delle attività di educazione al suono e alla musica è da tener presente il valore che possono assumere eventuali interventi specialistici di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap.

EDUCAZIONE MOTORIA

L'affermazione nella cultura contemporanea dei nuovi significati di corporeità, di movimento e di sport si manifesta, sul piano personale e sociale, come esigenza e crescente richiesta di attività motoria e di pratica sportiva.

La scuola elementare, pertanto, nell'ambito di una educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport.

Nel promuovere tali attività essa, mentre considera il movimento, a pari degli altri linguaggi, totalmente integrato nel processo di maturazione dell'autonomia personale, tiene presenti gli obiettivi formativi da perseguire in rapporto a tutte le dimensioni della personalità:

- morfologico-funzionale;
- intellettuale-cognitiva;
- affettivo-morale;
- sociale.

L'educazione motoria si propone le seguenti finalità:

- promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso percettive cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni;

- consolidare e affinare, a livello concreto, gli schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e alla organizzazione dei movimenti;

- concorrere allo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante la verifica, vissuta in esperienze di gioco e di avviamento sportivo, dell'esigenza di regole e di rispetto delle regole stesse sviluppando anche la capacità di iniziativa e di soluzione dei problemi;

- collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica.

Le finalità indicate concorrono allo sviluppo delle caratteristiche morfologico-biologiche e funzionali del corpo e allo sviluppo della motricità in senso globale e analitico.

L'intervento educativo rivolto alla motricità presuppone la conoscenza del movimento dal punto di vista strutturale, delle sue modalità di realizzazione, del suo sviluppo.

La struttura del movimento è costituita da unità basiche, riferibili a schemi motori e schemi posturali. Essi permettono tutte le più complesse attività funzionali e costituiscono il repertorio necessario non solo per compiere movimenti o per inibirli, ma anche per assumere atteggiamenti o posture.

Gli schemi motori sono dinamici e si identificano nel camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, strisciare, rotolare, arrampicarsi; quelli posturali sono schemi statici e si identificano nel flettere, inclinare, circondurre, piegare, elevare, estendere, addurre, ruotare, oscillare, ecc. e possono riguardare movimenti globali o segmentari del corpo.

Sia gli schemi motori che quelli posturali maturano secondo un processo di sviluppo che si evidenzia in caratterizzanti tratti di maturità.

In ciascuna fase dello sviluppo occorre quindi che l'insegnante realizzi le condizioni per ampliare il più possibile il repertorio di schemi motori e posturali.

Conseguire una base motoria più ampia possibile rappresenta perciò un obiettivo educativo e didattico dell'educazione motoria.

Obiettivi e contenuti

Il movimento si sviluppa, come qualsiasi altra funzione della personalità, in un rapporto continuo con l'ambiente, attraverso comportamenti modificati dall'esperienza, mentre la sua educabilità passa

attraverso i meccanismi di *percezione, coordinazione, selezione ed esecuzione* presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale.

Compito dell'insegnante è promuovere in ogni alunno, e, perciò, nel rispetto del livello della maturazione biopsichica individuale, il progressivo finalizzato controllo del comportamento motorio.

Le differenti caratteristiche di sviluppo e maturazione dell'alunno della scuola elementare esigono perciò tempi e modalità diversificate di programmazione e di attuazione delle attività motorie, secondo sequenze che hanno riferimento con lo sviluppo strutturale del fanciullo e con quella funzionale della sua motricità.

Le attività motorie consentono di conseguire una prima serie di obiettivi relativi alle capacità senso-percettiva, visiva, **uditiva**, tattile cinestetica.

Fin dalla scuola materna, e particolarmente fra i 5-7 anni, il fanciullo deve sviluppare le capacità di percezione, analisi e selezione delle informazioni provenienti dagli organi analizzatori.

In rapporto all'organizzazione ed alla regolazione del movimento un'ulteriore serie di obiettivi da perseguire è rappresentata dalla promozione delle *capacità coordinative* deputate alla scelta del movimento, alla sua direzione, al suo controllo.

Queste capacità, che conoscono un periodo di sviluppo intensivo fra i 5 e gli 11 anni, possono essere così identificate:

a) *percezione, conoscenza e coscienza del corpo.*

Attraverso le esperienze di esplorazione e scoperta, compiute toccando, esaminando, indicando, usando le varie parti del corpo, giocando e manipolando gli oggetti, si favorisce la graduale costruzione dello schema corporeo, inteso come rappresentazione dell'immagine del corpo nei suoi diversi aspetti: globale e segmentario, statico e dinamico.

In tale rappresentazione si integrano gli aspetti relazionali, emozionali e di motivazione per una completa consapevolezza corporea;

b) *coordinazione oculo-manuale e segmentaria.*

Particolare attenzione dovrà fin dall'inizio essere rivolta al conseguimento di tali capacità attraverso attività manipolative semplici su piccoli oggetti, attrezzi di gioco, indirizzando gli interventi anche al

dell'affermazione della lateralità e del consolidamento della dominanza e favorendo in tal senso la regolarità, la precisione, la fluidità dei gesti-motori fini e gli apprendimenti grafici;

c) *organizzazione spazio-temporale.*

Saranno programmate ed attuate attività che, a partire dai giochi di esplorazione dell'ambiente e di partecipazione a situazioni ludiche organizzate, concorreranno alla progressiva costruzione ed organizzazione dello spazio fisico-geometrico e relazionale, nonché alla iniziale intuizione della successione temporale delle azioni.

Attraverso l'utilizzazione di tutte le strutture motorie statiche e dinamiche in giochi di movimento, su schemi liberi o prestabiliti, con o senza attrezzi, in forma individuale o collettiva, si favorirà nel fanciullo l'acquisizione di *concetti relativi allo spazio e all'orientamento* (vicino/lontano, sopra/sotto, avanti/dietro, alto/basso, corto/lungo, grande/piccolo, sinistra/destra) e di *concetti relativi al tempo e alle strutture ritmiche* (prima/dopo, contemporaneamente/insieme, lento/veloce);

d) *coordinazione dinamica generale.*

Integrando le precedenti capacità coordinative, la coordinazione dinamica generale controlla il movimento, consentendo al fanciullo di raggiungere una motricità sempre più ricca ed armoniosa sia sul piano dell'espressione che dell'efficacia.

Tale capacità si svilupperà progressivamente attraverso situazioni di gioco e di attività via via più complesse che, intorno ai 9-10 anni, si collegheranno in modo naturale ai fondamentali gesti del gioco-sport.

Indicazioni didattiche

La programmazione degli interventi didattici dovrà tenere conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità senso-percettiva e motoria di ciascun alunno al momento dell'ingresso a scuola. Tali valutazioni iniziali saranno facilitate anche dalle indicazioni fornite dalla famiglia, dalla scuola materna frequentata e dai servizi sanitari del territorio.

Le attività motorie, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità, devono essere praticate in forma ludica variata, polivalente, partecipata, nel corso di interventi di opportuna durata e con differenziazioni significative a seconda delle varie fasce d'età.

In questo senso si farà riferimento inizialmente (6-7 anni) a tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontanea e naturale motricità dei fanciulli, attingendo sia all'esperienza vissuta, sia alla più genuina tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, d'imitazione, immaginazione, ecc.

L'importanza della ludicità nella educazione motoria risponde al bisogno primario del fanciullo di una forma gratificante e motivata di attività. Il gioco è quindi sempre da sollecitare e gestire in tutte le sue forme e modalità (d'invenzione, di situazione, dei ruoli, di regole, ecc.). Compito dell'insegnante sarà di programmare e suggerire i giochi più idonei al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nella seconda fascia d'età (8-11 anni) il raggiungimento di congrui livelli di autonomia è legato alla ricchezza delle esperienze educative vissute alla ampiezza della base motoria, al complesso delle capacità coordinate acquisite.

In una prospettiva realmente formativa, acquistano in tal senso rilevanza tutte le attività polivalenti (percorsi, circuiti, ecc.) ed i giochi di squadra con regole determinate dagli alunni o assunte dall'esterno (quadre, porte, mini-basket, mini-volley, mini-handball, ecc.), ovvero attività sportive significative (pre-attletica: corse, salti, lanci; ginnastica: agilità, ritmi, esperienze di nuoto, ecc.).

Ciò non dovrà costituire pretesto per un prematuro avviamento alle discipline sportive, né deve presentarsi come esperienza scolastica epizodica eccezionale, ma deve invece configurarsi come specifico intervento educativo teso a cogliere i veri significati sociali e culturali dello sport.

Verranno individuati opportuni momenti di verifica e valutazione attraverso l'osservazione sistematica del comportamento motorio degli alunni, tenendo sempre presenti i punti di partenza, le differenti situazioni esperienziali, i diversi ritmi di sviluppo individuale.

In presenza di alunni in situazione di difficoltà motoria, gli interventi saranno, in relazione ai contenuti, agli strumenti e alla durata, adeguati alle effettive possibilità e necessità di ogni fanciullo.

Costituiscono luogo ideale per lo svolgimento delle attività motorie la palestra, gli spazi aperti attrezzati e non, o comunque opportunamente recuperati o ricondizionati allo scopo. Si rammenti, a tale proposito, l'opportunità di attivare ogni possibile intervento teso alla migliore utilizzazione delle strutture e delle risorse scolastiche esistenti, purché rispondenti a requisiti minimi di agibilità e sicurezza per lo svolgimento delle attività stesse. Particolare attenzione va data anche all'uso dei materiali e delle attrezzature che potranno essere sia quelli tradizionali, sia altri particolarmente idonei (palle colorate, palloni, clavette, cerchi, bacchette, fettucce elastiche, ostacoli, panche, materassini, ceppi, tappeti, ecc.).

INDICE

DECRETO DI APPROVAZIONE	pag.
PREMESSA GENERALE	

I Parte

CARATTERI E FINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Il dettato costituzionale	pag.
Scuola elementare e continuità educativa	»
Scuola, famiglia, partecipazione	»
Educazione alla convivenza democratica.	»

II Parte

UNA SCUOLA ADEGUATA ALLE ESIGENZE FORMATIVE DEL FANCIULLO

La creatività come potenziale educativo	pag.
La scuola come ambiente educativo di apprendimento	»
Diversità e uguaglianza	»
Alunni in difficoltà di apprendimento ed integrazione di soggetti portatori di handicap.	»

III Parte

PROGRAMMA E PROGRAMMAZIONE

Le linee del programma	pag.
Programmazione didattica.	»
Organizzazione didattica.	»
La valutazione	»

I PROGRAMMI »

Lingua italiana

Lingua e cultura	»
Obiettivi e contenuti	»
Indicazioni didattiche.	»
La correzione	»
La riflessione linguistica	»

Lingua straniera »

Indicazioni didattiche.	»
---------------------------------	---

Matematica

Matematica e formazione del pensiero	»
Obiettivi e contenuti	»
a) I problemi	»
b) Aritmetica	»
c) Geometria e misura	»

d) Logica	pag.
e) Probabilità, statistica, informatica	»
Indicazioni didattiche.	»
Scienze	»
Obiettivi e contenuti	»
Fenomeni fisici e chimici.	»
Ambienti e cicli naturali	»
Organismi: piante, animali, uomo.	»
Uomo - Natura	»
Uomo - Mondo della produzione.	»
Indicazioni didattiche.	»
Storia - Geografia - Studi sociali	»
Storia.	»
Obiettivi e contenuti	»
Indicazioni didattiche.	»
Geografia.	»
Obiettivi e contenuti	»
Indicazioni didattiche.	»
Studi sociali e conoscenza della vita sociale.	»
Obiettivi e contenuti	»
Indicazioni didattiche.	»
Religione	»
Educazione all'immagine	»
Obiettivi e contenuti	»
Indicazioni didattiche.	»
Educazione al suono e alla musica	
La realtà acustica nella natura e nella cultura.	»
Obiettivi e contenuti	»
Percezione e comprensione.	»
Produzione.	»
Interpretazione grafica del materiale sonoro e notazione musicale	»
Indicazioni didattiche.	»
Educazione motoria.	»
Obiettivi e contenuti	»
a) Percezione, conoscenza e coscienza del corpo	»
b) Coordinazione oculo-manuale e segmentaria.	»
c) Organizzazione spazio-temporale	»
d) Coordinazione dinamica generale	»
Indicazioni didattiche.	»

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA
NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIO



ÍNDICE

	Pág.
Capítulo I. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR.	
1. CRÍTICA DE REPRESENTAÇÕES PARCIAIS OU INCORRECTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	9
2. O QUE É A EDUCAÇÃO FÍSICA?	17
3. BENEFÍCIOS DA EXISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO	24
<hr/>	
Capítulo II. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO	
1. CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESTE ESCALÃO ETÁRIO	30
2. O PROGRAMA – QUADRO DE REFERÊNCIA FUNDAMENTAL	32
3. CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA	34
4. COMPOSIÇÃO CURRICULAR	35
5. LIMITES DO PROGRAMA	41
6. IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DO 1.º CICLO NA APLICAÇÃO DO PROGRAMA	42
<hr/>	
Capítulo III. OPÇÕES E DECISÕES ESTRATÉGICAS	
1. PRESSUPOSTOS DAS DECISÕES ESTRATÉGICAS	46
2. QUESTÕES ESTRATÉGICAS GLOBAIS	49
3. DECISÕES ESTRATÉGICAS NA SELECÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ACTIVIDADE	52
4. ORIENTAÇÃO DA ACTIVIDADE	62
<hr/>	
Capítulo IV PLANEAMENTO	
1. MODELO DE PLANEAMENTO	70
2. NÍVEIS E ETAPAS DE PLANEAMENTO	70
3. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA. PLANO PLURIANUAL DE DESENVOLVIMENTO	72
4. O PLANO ANUAL	75
5. O PLANO DE ETAPA	81
6. O PLANO DE UNIDADE	82
7. GESTÃO DAS AULAS DENTRO DE CADA UNIDADE	88
<hr/>	
Capítulo V. AVALIAÇÃO FORMATIVA	
1. O QUE É AVALIAR? PARA QUE É QUE SE AVALIA?	90
2. O PROCESSO AVALIATIVO AO LONGO DO ANO (Momentos de Avaliação, Objectivos da Avaliação)	91
3. AVALIAÇÃO INICIAL	92
4. AVALIAÇÃO CONTÍNUA	96
5. AVALIAÇÃO DA ETAPA	98
6. AVALIAÇÃO NO FINAL DO ANO	100

A prática da Educação Física, desde o 1.º ciclo do Ensino Básico, constitui um factor fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Nas acções de formação que apoiaram o lançamento experimental do novo plano curricular do 1.º ciclo, muitos professores levantaram questões quanto à operacionalização do programa de Educação Física face aos actuais condicionalismos das escolas, quanto à sua articulação com as restantes áreas do currículo e ainda quanto a diversos aspectos de natureza técnica.

O Gabinete de Educação Física da DGEBS, em colaboração com a equipa que elaborou o novo programa, analisou estas questões, com o objectivo de identificar em que domínios se tornava indispensável proporcionar esclarecimentos e orientações precisas, de modo a viabilizar a aplicação do programa.

Os materiais de apoio agora enviados a todas as escolas do 1.º ciclo decorrem, portanto, desta preocupação e organizam-se em dois conjuntos:

- um videograma e respectivo guião de leitura;*
- materiais scripto.*

Espera-se, assim, que a utilização da imagem, recurso indispensável numa área com as características da Educação Física, complementada com os materiais escritos, possa contribuir para a concretização desta área, no 1.º ciclo.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A Educação Física (E.F.), como qualquer outra área da educação, foi evoluindo ao longo do tempo, adaptando-se à dinâmica cultural das sociedades e acompanhando a evolução das tendências pedagógicas.

Durante esse percurso sofreu a influência de orientações sociais e de concepções filosóficas diversas, algumas das quais, apesar de ultrapassadas, continuam a coexistir e a ter repercussões .

Assim, torna-se indispensável clarificar o conceito de Educação Física, de modo a impedir que se perverta e bloqueie o contributo desta área fundamental na educação das crianças.

Esta necessidade de clarificação é tanto mais importante no 1.º ciclo quanto as aprendizagens que se efectuam no período correspondente a este ciclo de escolaridade são determinantes nas aquisições posteriores, não apenas no domínio das actividades físicas mas das restantes dimensões que integram a formação da pessoa humana, quer numa perspectiva individual quer na perspectiva da sua inter-relação com a sociedade.

Por esta razão pareceu interessante organizar este capítulo em torno de respostas a questões e problemas conceptuais que sistematicamente influenciam a realidade do 1.º ciclo, tal como tem sido referido por muitos professores que trabalham com este ciclo de escolaridade.

Assim, pretende-se:

- precisar o conceito de Educação Física distinguindo-o de outros, com os quais é geralmente confundido;
- evidenciar o contributo da Educação Física para o desenvolvimento da criança, justificando a sua inserção no 1.º ciclo de escolaridade.

Espera-se que os argumentos que se avançam reforcem práticas adequadas dos docentes, no desenvolvimento de tarefas e na tomada de opções das quais depende a qualidade da Educação Física que deve ser proporcionada à criança.

1. CRÍTICA DE REPRESENTAÇÕES PARCIAIS OU INCORRECTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação Física é Ginástica?

Ainda hoje, no senso comum, se confunde **Ginástica** com Educação Física, como se fossem dois conceitos e práticas equivalentes. Tal facto deve-se à importância que a Ginástica teve na história da Educação Física.

A confusão entre Ginástica e E.F. caracteriza um determinado período de desenvolvimento internacional da Educação Física, que também se verificou em Portugal.

Quer por força de tradições militaristas, disciplinadoras do indivíduo através do exercício corporal, quer por interesses de saúde pública, valorizando uma pedagogia do exercício higiénico, a redução da Educação Física a uma “Ginástica Educativa”, mais tarde considerada “mecanicista”, vigorou desde o século passado até às primeiras décadas do século XX.

Em defesa desta posição, os Desportos e as Danças foram muitas vezes colocados em oposição à “Ginástica Educativa”, tendo mesmo a prática dos Jogos Desportivos sido considerada contra-indicada, por vários pedagogos e filósofos, nesse período.

A evolução do conhecimento científico, a crescente importância social concedida à recreação através dos desportos, das danças, e de outras actividades e, ainda, o próprio desenvolvimento dos sistemas educativos, conduziram a uma renovação e ampliação das perspectivas pedagógicas.

Verificou-se, assim, que não só a própria Ginástica evoluiu para novas formas, inclusivé para formas de prática desportiva (Ginástica Desportiva Masculina e Ginástica Desportiva Feminina, Ginástica Rítmica Desportiva, etc.), mas também se confirmou o reconhecimento do potencial educativo dos jogos colectivos, das danças, do atletismo, das actividades de exploração da natureza, etc..

Actualmente, sendo a Educação entendida como desenvolvimento integral do indivíduo, não pode a Educação Física deixar de integrar a diversidade de experiências, saberes e práticas que são significativas para a formação da personalidade do sujeito.

Deste modo, a Ginástica constitui **uma** das áreas, **entre outras**, que devem compor o currículo da Educação Física, em cada ciclo de escolaridade, as quais, pelo seu valor específico, não se podem excluir ou substituir entre si.

De facto, as oportunidades e benefícios educativos proporcionados pelas actividades gímnicas não podem ser colocados em alternativa, por exemplo, aos que as Danças ou Jogos oferecem, visto que interessa promover o desenvolvimento multilateral e harmonioso da criança.

Educação Física é animação desportiva?

Esta perspectiva, que restringe o âmbito da Educação Física à participação do aluno em iniciativas de **animação desportiva** junto da população escolar, revela-se limitada por duas razões:

- Por um lado, tende a eliminar as actividades que não se revestem de padrões desportivos, implicando que se venha a privar a criança do usufruto do potencial educativo das danças, dos jogos infantis ou de certas formas de actividade gímnica (a “ginástica rítmica de grupo”, por exemplo).
- Por outro lado, o desenvolvimento da criança ficaria assim subordinado ao modelo desportivo, padronizado e institucionalizado, cuja vocação é a captação de praticantes e a selecção dos melhores para a modalidade em que se revelam mais dotados o que, sendo aceitável, não pode substituir os fins e processos próprios da Educação Física do currículo escolar.

Esta ideia de reduzir a actividade física educativa à animação/promoção dos desportos institucionalizados é especialmente prejudicial no 1.º ciclo, sabendo-se que as experiências propostas às crianças não devem ser decalcadas dos modelos de organização social dos adultos, o que faria tábua rasa, quer de características próprias do desenvolvimento da criança, quer dos contributos das actividades não desportivas.

O que está em causa não é apenas a animação ou mobilização das crianças para as captar para a prática das actividades desportivas. Esta mobilização será, sim, um efeito indirecto da prática da Educação Física Escolar, não podendo com ela ser confundida.

Na verdade, além de se verificar que as crianças já se apresentam, geralmente, motivadas para a actividade física, a **Educação Física tem objectivos específicos de aprendizagem e de aperfeiçoamento** que não se podem reduzir à simples animação de determinado desporto.

Tratando-se de Educação, pretende-se uma actividade personalizada, cujo prazer e interesse resultem do aperfeiçoamento individual, efectivo e continuado, em inter-relação com os outros.

Em E.F., como se estabelece nos **Programas** desta Área, devem considerar-se as modalidades de referência desportiva, e também de outras referências (como a dança, os jogos infantis, actividades de exploração da natureza, etc.).

Devem, pois, ser utilizadas essas modalidades (“matérias” dos Programas) como referências culturais e conteúdos de actividade educativa do currículo escolar, sem que isso signifique, obrigatoriamente, a adopção das características institucionais do treino e competição desportivos, as quais devem corresponder a uma opção vocacional na ocupação dos tempos livres, exigindo aptidões atléticas próprias.

Em síntese, pode afirmar-se que em Educação Física se trata não só de despertar interesses (animação), numa actividade centrada na matéria (desportos), mas de utilizar as actividades físicas desportivas e não desportivas como conteúdos de experiência educativa (Formação centrada no sujeito), com objectivos de exploração, consolidação e aprofundamento, cultivando essa experiência na infância (e ao longo da vida), em proveito do desenvolvimento pessoal (Educação).

Educação Física é movimento?

Frequentemente ouve-se dizer que a Educação Física é **Movimento**.

Esta expressão, considerada literalmente, pode distorcer o significado da Educação Física, conduzindo a duas interpretações incorrectas:

- à de que o Movimento está presente na Educação, na área de Educação Física, estando esta vocacionada apenas para o domínio psicomotor;
- à de que se faz E.F., ensinando e aprendendo apenas movimentos, gestos, colecções de habilidades motoras ou técnicas isoladas.

Na primeira, **Movimento** é um termo genérico. Chama-se Movimento à deslocação de um corpo no espaço. No que se refere ao corpo humano, a expressão abrange qualquer possibilidade de mobilizar cada um dos segmentos de per si, ou o corpo na totalidade. É um termo que designa, igualmente, quer os movimentos que resultam de aprendizagem quer os inatos; os que não têm significados culturais (reflexos) e os que se identificam com determinado estilo de vida; os que exigem, e os que não exigem, uma intenção do sujeito.

Como é evidente, esta perspectiva é demasiado genérica e abstracta - não basta que as crianças se movimentem para que a sua Educação Física se realize.

Tal como no domínio da Língua Portuguesa não basta que as crianças comuniquem, nem na Matemática é suficiente que se usem números ou apreciem quantidades.

As faculdades de realizar cálculos, operar com representações quantitativas, ou de comunicar com outros, através da Língua Materna, são inerentes ao ser humano, tal como o movimento, o que não significa que se possa assim definir, de maneira tão simples, qualquer uma dessas áreas da Educação.

Importa ainda referir que a participação das crianças nas situações educativas (em E.F.) não se pode reduzir a uma experiência psicomotora.

Como é sabido, a dimensão psicomotora e o Movimento estão presentes noutros modos de actividade educativa (expressão verbal e escrita na Língua Portuguesa, drama, desenho, música, etc.) e em todos os aspectos da existência humana, não sendo um exclusivo da E.F.

Em E.F., por seu turno, não se podem ignorar as componentes afectiva, emocional e cognitiva da participação do sujeito nas actividades físicas, em especial se essa actividade é organizada e realizada para promover o desenvolvimento global e harmonioso da sua personalidade, ou seja, se se trata de uma actividade educativa.

A segunda interpretação também não é correcta, pois se é verdade que o desenvolvimento efectivo e potencial da criança depende do conteúdo, processo e alcance da aprendizagem de habilidades físicas, sabe-se que esses processos (de aprendizagem) não devem ser vividos pela criança como simples aquisições de gestos ou movimentos isolados, como fragmentos, com valor em si mesmos. Pelo contrário, as habilidades devem ser consideradas e apresentadas em conjuntos (jogos, exercícios), em situações de relação interpessoal e motivadas por efeitos que ultrapassem esses fragmentos (gestos, movimentos singulares) e lhes dêem significado .

Aliás, é desse modo que se identificam as matérias da E.F., como **objectos de educação**, culturalmente significativos, constituindo actividades características (a dança, o jogo, a ginástica). Assim, cada tipo de movimento, como o **salto** ou a **extensão**, têm significados e formas diferentes, conforme se realizem em situações de dança, de jogo com bola, ou num circuito de ginástica em aparelhos.

É também a partir da sua compreensão e experiência em actividades motivadas, que as habilidades singulares (movimentos, habilidades, técnicas) podem ganhar significado para a criança, e assim serem bem aprendidas e aperfeiçoadas.

Educação Física é crescimento?

Durante a infância e a adolescência, o **crescimento** processa-se naturalmente desde que sejam asseguradas as condições essenciais ao equilíbrio das funções vitais (alimentação, repouso, actividade física, etc.). O desenvolvimento pessoal, esse, é marcado pela qualidade da actividade do sujeito, em relação com os outros e em interacção com o mundo material e subjectivo.

A ideia de crescimento representa fenómenos como por exemplo, o aumento da estatura corporal, ao passo que o desenvolvimento representa não só a dinâmica, complexidade e evolução do crescimento, mas também o conjunto da personalidade e a elevação das possibilidades de realização pessoal e social.

Na realidade, crescimento e desenvolvimento não estão desligados. Os processos biológicos de crescimento e a maturação tornam possíveis certos níveis de desenvolvimento e este, por sua vez, actualiza as aptidões básicas que esses processos suscitam.

É a educação que possibilita ao sujeito a exploração, a elevação e a diferenciação dessas aptidões, progressivamente mais complexas e elaboradas (desenvolvimento). Educar implica

intervir e influenciar as experiências da pessoa, experiências que é necessário cultivar, para que possa aceder à plenitude das suas potencialidades. O papel dos educadores é de **intervenção**, mais ou menos directa, e não a passividade perante o crescimento da criança.

A Educação Física deixaria de cumprir a sua função, com prejuízo para o aluno, caso o educador se restringisse à simples constatação das novas possibilidades de movimentação, que decorrem do processo de crescimento.

Claro que compreender essa evolução, no caso concreto de cada aluno e de cada turma, é a base da decisão pedagógica. Uma base que é necessária para o professor escolher e organizar a actividade educativa e o modo de se relacionar com os alunos, mas que não é suficiente para definir a actuação pedagógica.

A análise do crescimento não se traduz em benefícios para os alunos da turma, se se limitar à observação e comparação do que fazem, por si mesmos, em determinados intervalos de tempo. É ao investigador especializado que compete concentrar-se nestas tarefas, propondo teoria útil, ao passo que a responsabilidade pedagógica do professor consiste em influenciar positivamente a elevação das possibilidades efectivas dos seus alunos.

Nesta acepção, as pessoas são bem educadas fisicamente, não porque vão crescendo, o que é próprio dos períodos infantil e juvenil da vida, mas porque se desenvolvem, beneficiando da influência do professor (entre outras influências), nas aprendizagens específicas da Educação Física, com interesse imediato e futuro, na relação com os outros e na apropriação dos modos de ser e de fazer que a nossa cultura propõe.

Educação Física é exercício?

O **exercício** é uma condição fundamental para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, sem a qual não existe possibilidade alguma de se consumir o processo de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento.

Exercita-se não só aquele que pretende aprender algo de novo, como também aquele que quer melhorar ou diversificar a sua competência no desempenho de uma habilidade que já é do seu domínio.

Na Educação Física, tal como nas outras disciplinas, utiliza-se a prática sistemática de exercícios para que os alunos aprendam, consolidem as aprendizagens e as aperfeiçoem. O mesmo exercício pode servir para cumprir objectivos diferentes e, para o mesmo objectivo, podem utilizar-se exercícios diferentes.

O exercício em Educação Física não é só condicionamento, repetição, memorização, apesar destes processos serem imprescindíveis. Deve incluir também situações de descoberta, exploração, prova e jogo.

Tal como as crianças, quando copiam frases, não esgotam, de modo algum, as possibilidades da escrita, também quando se exercitam, de maneira repetitiva, em determinado período, na aula de Educação Física, não realizam a totalidade das intenções educativas.

Genericamente, o exercício tem um sentido instrumental e é limitativo utilizar essa expressão para definir as experiências de aprendizagem e descoberta, em Educação Física.

Os exercícios, embora importantes, são meios operativos para promover adaptações específicas do sujeito. Não valem por si, mas pelo seu efeito e também pelo agrado da criança na sua execução.

Este último aspecto é determinante, pois dele depende o empenhamento do sujeito e, portanto, o alcance do benefício que é visado quando se escolhe a situação. É certo que o valor real dos exercícios depende da compreensão ou, melhor, dos interesses da criança mas, principalmente, da sua sensibilidade (prazer, enfado) quanto à forma e duração dessas situações.

Aplica-se também aqui o que se referiu anteriormente sobre a importância da relação e investimento das diferentes dimensões da personalidade (afectiva, emocional e cognitiva) durante o exercício, no contexto das relações interpessoais na aula.

Educação Física é recreação?

Como é sabido, as actividades físicas estão intimamente associadas à satisfação das necessidades lúdicas da criança. Por isso esta manifesta grande entusiasmo quando lhe é dada a possibilidade de as praticar.

Todavia, o facto de ser, em geral, uma actividade agradável e de a criança revelar grande interesse pela sua prática, sempre que o professor tem uma atitude pedagógica correcta, não significa que a função educativa da Educação Física seja a **diversão, o entretenimento, a compensação** de rotinas escolares. Essa é uma realidade e uma filosofia que, em geral, os professores já conseguiram ultrapassar nas nossas escolas.

Nem a Educação Física existe para aumentar o tempo de recreio e compensar o aborrecimento que possa advir de outras actividades escolares nem as restantes actividades, na sala de aula ou fora dela, podem apresentar-se como fastidiosas e constrangedoras.

O que justifica a inclusão da Educação Física no currículo é o facto de os seus benefícios, conteúdos e processos específicos serem aspectos essenciais do sucesso educativo, da saúde presente e futura e da elevação cultural do indivíduo e da sociedade – aspectos que não podem ser garantidos por nenhuma das outras áreas do currículo, nem substituídos pelo recreio. São dois tempos com características diferentes, não existindo, por isso, qualquer sobreposição.

A escola do 1.º ciclo, para a maioria das crianças portuguesas, é, para além do contexto familiar, a primeira e mais importante experiência de relação social e de abertura ao mundo, constituindo, inevitavelmente, uma das principais referências de modos de viver socialmente aceites e desejados.

Se se deseja que as pessoas se mantenham fisicamente activas ao longo da vida, quer em experiências lúdicas, quer através de oportunidades formativas organizadas e adaptadas ao praticante (participação em grupos de jogos desportivos, danças, ginástica, natação, na prática do “jogging”, e da aeróbica, etc.), se essa é uma perspectiva de desenvolvimento, importa então, no presente, na infância, oferecer a imagem (o exemplo, a valorização) e a possibilidade real de satisfazer as necessidades de actividades físicas educativas.

Assim, do ponto de vista do desenvolvimento social, a E.F. também não é um fenómeno estritamente escolar.

O valor dessas actividades, ao longo da vida, é representado pelo conceito de **Educação Permanente**, muito importante na nossa sociedade, que continuamente solicita adaptações pessoais, ao mesmo tempo que a organização social do trabalho e as rotinas quotidianas tendem a eliminar o exercício físico (em casa, no trabalho, nos transportes).

Por isso se defende que, em vez de se procurar adaptações supostamente definitivas, interessa apoiar e orientar a adaptabilidade do sujeito, ou seja, a possibilidade de reajustarmos e renovarmos as nossas aptidões, de que dependem o êxito perante a contínua novidade, as mudanças e os papéis esperados e imprevistos, ao longo da vida.

A concretização dessas finalidades, ou seja, a promoção desse estilo de vida e da adaptabilidade, requer uma aptidão física, geral mas consciente, integrando atitudes e capacidades que dependem da qualidade da Educação Física das pessoas, enquanto crianças, dos seis aos dez anos.

Pelo seu impacto na personalidade, na auto-imagem, na formação das atitudes, competências e capacidades que formam a **aptidão física**, pela possibilidade de as pessoas aprenderem o saber (conhecimento e sensibilidade) próprio das actividades físicas, o currículo escolar de E.F., especialmente no 1.º ciclo, é um factor de extraordinária importância na adesão individual a um estilo de vida fisicamente activo - gratificante e saudável - com o conseqüente benefício social e cultural.

Pode, portanto, concluir-se que, embora a Educação Física não se reduza ao sistema de ensino, a sua utilidade no currículo escolar não pode ser posta em causa pela evidência das aprendizagens informais, nem pelas experiências motoras nos jogos recreativos, nem pelas vocações de alguns para actividades especializadas. Pelo contrário, esses factores vêm reforçar a importância a conceder à continuidade e qualidade das aulas de E.F., para todos os alunos.

Claro que, fora da escola, antes e depois dela, no intervalo das aulas, a generalidade das crianças empenha-se em experiências e jogos de habilidade física, **donde resultam aprendizagens úteis.**

Na aula de E.F. do 1.º ciclo, pode-se (e deve-se) **aprender brincando** mas, como se sabe, a atitude lúdica e o entusiasmo da maioria dos alunos, especialmente em E.F., não pode levar a uma actividade “menor”, dispensável ou complementar.

Essa característica representa a sensibilidade própria da criança, ao sentir-se e descobrir-se em acção, na experiência nova, na situação de prova, de si para si, com os parceiros, num contexto de oportunidades de relações interpessoais e de utilização de equipamentos que apenas a influência, directa ou indirecta, do professor, na aula, pode proporcionar.

Essa característica representa, no fundo, a extraordinária potencialidade das pessoas, durante a infância, para aprender e se adaptarem.

Não é a componente lúdica de certas matérias do **Programa** e do clima das aulas de E.F. que nega a seriedade com que a Escola deve valorizar e apreciar o empenhamento das crianças na actividade física educativa. Pelo contrário, é essa característica que lhe confere autenticidade e alcance educativo, mesmo porque o jogo é uma via privilegiada para a criança compreender e dominar o valor da regra e da apreciação moral.

Educação Física é psicomotricidade?

A **psicomotricidade** é um termo oriundo do foro médico, tendo sido deslocado para o campo educativo. A influência da psicomotricidade, em E.F., foi devida à crítica acérrima, na década de 60, quer à perspectiva de instrução técnica que dominava até então, quer ao correspondente modelo ou interpretação mecanicista da actividade física.

Segundo esse modelo, predominava a ideia de condicionamento de um corpo governado pelas leis da mecânica e da energia, valorizando-se a análise da organização muscular na estrutura segmento-articulação-segmeneto, movimento por movimento e em conjuntos **programados** de movimentos eficientes e económicos.

A nova corrente, em Portugal, acentuou a recusa de representação do corpo como uma simples máquina, chamando a atenção para a unidade que existe entre a actividade psicológica do sujeito e a sua manifestação motora, fazendo evidenciar que a **perturbação motora** está relacionada com as funções mentais e com os estados afectivos e emocionais.

Esta contribuição veio enriquecer o debate teórico sobre a formação académica em Educação Física, especialmente no âmbito da análise das condutas e do controlo motor, das teorias da aprendizagem e da reflexão sobre os modos de instrução. Enquanto proposta global, acabou por enveredar por opções que podemos considerar tecnicistas, no campo das tendências educacionais.

Na verdade, a psicomotricidade constitui uma corrente teórica e metodológica que se diferencia da Educação Física, embora o estudo das suas interpretações e propostas possa ser útil para o professor compreender a actuação e dificuldades dos seus alunos.

Enquanto a E. F. diz respeito à exploração educativa e apropriação das actividades físicas culturalmente significativas, tendo em vista o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade, na psicomotricidade o que está em causa são os processos íntimos de relação entre os estados psicológicos, as estruturas motoras e os distúrbios ou perturbações psicomotoras, procurando a sua resolução.

Educação Física é expressão corporal?

A **expressão corporal**, tal como a psicomotricidade, assenta numa visão psychologizante de encarar o corpo. Ligada ao teatro e a uma corrente ou proposta que unia a dança à terapia, encontrou terreno fértil no campo da Educação Física, nos anos sessenta porque (como já foi referido) eclodiu então a crítica ao modelo anatómico e mecanicista em que se sustentava a execução das técnicas das actividades físicas e, também, porque a dimensão subjectiva não tinha, até então, grande importância na prática pedagógica da Educação Física.

Esta nova perspectiva foi ainda reforçada porque surgiu no momento em que a pedagogia não-directiva ganhou um grande número de adeptos no campo educativo.

A aprendizagem de actividades sistematizadas foi, assim, considerada uma robotização, uma coacção, fonte de inibição da criatividade, entendendo-se a criatividade como espontaneidade essencial do movimento, própria de uma pessoa livre de modelos culturais. Da ênfase na repetição de movimentos estereotipados, passou-se a outro extremo: a defesa da **livre expressão do ser, através do movimento**, porque a tónica foi colocada na contestação da modelização, procurando-se, assim, recuperar a **espontaneidade perdida**.

Na expressão corporal, renuncia-se às matérias de ensino - para os seus adeptos importa a **libertação**, através do movimento e da sensibilidade corporal. Por isso, a aprendizagem orientada pelo ensino é contestada, percebida como uma **imposição das técnicas**, porque **bloqueia a livre expressão de sentimentos e interesses autênticos das pessoas**.

Esta perspectiva extremista considera o processo educativo apenas como uma revelação de uma essência do ser, que se supõe ferido e bloqueado pelas relações sociais e pelas condições concretas de prática e de apoio pedagógico. Quando, na verdade, deste apoio dependem também experiências de descoberta e desenvolvimento individual.

Uma tal opção, em nome da defesa da autenticidade do ser, leva o educador a definir-se apenas como um facilitador e a privar os alunos da sua influência pedagógica e, em última análise, das oportunidades (vistas como **pressões, condicionamentos**) da Educação Física formal.

Na prática, esta atitude inviabiliza o apoio que o desenvolvimento pessoal carece para se realizar, deixando os alunos entregues às limitações e dificuldades concretas que não podem ser ultrapassadas sem a acção do educador.

Obviamente que a dimensão expressiva deve ser considerada em Educação Física (tal como no domínio da Língua Portuguesa, por exemplo) mas não pode ser entendida em oposição ou negação da necessidade de apropriação das matérias, isto é, das actividades físicas – jogos colectivos (com ou sem bola), ginástica, danças, atletismo, actividades de exploração da natureza, etc..

A dimensão expressiva pode então ser entendida como a possibilidade, reconhecida à criança, de manifestar as suas características, estilos e iniciativas pessoais, o que implica o admitir das diferenças individuais, na interpretação prática e subjectiva daquelas actividades.

Isto não constitui uma recusa do valor do ensino e das matérias mas, pelo contrário, corresponde às condições de **bom ensino** no contexto de equilíbrio emocional e de satisfação, nas aulas.

2. O QUE É A EDUCAÇÃO FÍSICA

Reduzir-se-á a Educação Física à Instituição Escolar? Qual a sua importância na Educação ao longo da vida?

A criança inicia, após o seu nascimento, um processo de adaptação ao mundo, no seio de uma dada cultura, ou seja, de determinados modos de ser e de viver.

A educação promove e orienta essa adaptação, suscitando assim o próprio desenvolvimento cultural, na medida em que as pessoas possam realizar-se plenamente, interpretando essa cultura de maneira original e solidária.

Ora, este processo é universal, em todas as sociedades, mesmo naquelas em que a escola não existe.

Com efeito, desde muito cedo a criança efectua aprendizagens com as pessoas com quem interage sem que, para isso, tenha de passar pela instituição escolar. Todos sabemos que antes de entrar na escola a criança aprende a falar, a andar, a jogar, a relacionar-se com os seus semelhantes, a interiorizar valores culturais, etc..

Antes da instituição da escola de massas, universal e obrigatória, poucos tinham acesso aos benefícios do ensino, de uma pedagogia deliberadamente organizada para a promoção do desenvolvimento individual, na apropriação dos bens de cultura.

Apesar disso, as pessoas eram socializadas, isto é, efectuavam as aprendizagens necessárias para participarem na vida social. As aprendizagens próprias das diversas áreas da cultura decorriam em condições predominantemente não formais, dependendo da condição económica e cultural da família e das oportunidades oferecidas pelo contexto social próximo (rua, locais de convívio, grupo de amigos, etc.).

No entanto, resultam também outros efeitos, prejudiciais ao aperfeiçoamento futuro, nomeadamente o insucesso dos menos aptos, comparados com os melhores, e a consequente exclusão dos jogos de grupo, decisivos para uma boa socialização.

É esse insucesso que deve ser relativizado e prevenido nas situações organizadas nas aulas, onde a intervenção do educador protege a exclusão e discriminação das crianças com mais dificuldades. A criança, no tempo da aula, está protegida pela intervenção do Educador e as aulas constituem, portanto, um espaço de oportunidade e de liberdade de experimentar e de aprender, **para todos**.

É bom que se aprenda fora da escola e no recreio mas, o que se aprende nessas condições não é equivalente, nem substitui, o currículo escolar, principalmente porque o desenvolvimento individual depende de condições que apenas as aulas (e não a rua, nem o contexto familiar) podem garantir:

- a relação de cooperação com os colegas da turma, orientada pelo professor;
- a influência e o apoio do professor, harmonizando as oportunidades consoante as características de cada aluno, em particular, e da turma, em geral;
- a utilização dos espaços e equipamentos necessários – polivalente, o campo exterior, os planos elevados (bancos, cadeiras), os alvos, as bolas, os colchões e os arcos, os planos verticais (paredes), as cordas de saltar e suspensão, etc..

O que define a Educação Física no Currículo Escolar?

Considerando a discussão dos aspectos referidos, podem considerar-se cinco características principais da E.F., no currículo escolar.

- Trata-se de uma **proposta cultural de desenvolvimento**, entendido quer no âmbito individual, quer no âmbito social.
- Constitui um **compromisso social**, estabelecido no âmbito da política educativa, concretizado nos planos curriculares e nos programas, no horário escolar, no apetrechamento das escolas, quanto a materiais e espaços de aula, e na responsabilidade pedagógica reconhecida aos professores.
- É uma área que promove o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, no **domínio das actividades físicas**, ou seja, das actividades cujo desempenho e qualidade dependem especialmente das operações ou coordenações motoras globais e da mobilização integrada das qualidades físicas do sujeito – força, resistência, velocidade, flexibilidade, agilidade, ritmo, equilíbrio.

- É uma **formação eclética**, incluindo experiências de domínio dos diferentes tipos de actividade física - jogos, ginástica, atletismo, danças, actividades de exploração da natureza. Este ecletismo de experiência justifica-se pelo facto de cada uma das actividades mobilizar o conjunto das qualidades do aluno/criança, embora de modos diferentes e com graus de empenhamento e de intensidade distintos. Para um efeito global, multilateral e harmonioso é, portanto, necessário garantir oportunidades formativas em todas as áreas da actividade física educativa.
- É um **processo inclusivo**, em que ninguém é excluído, por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as possibilidades de cada aluno. Também aquelas crianças que se dedicam já à prática vocacional de uma determinada actividade física, encontram na E.F. do currículo escolar oportunidade de completar e de, algum modo, compensar essa formação vocacional, especializada e selectiva.

A especificidade da Educação Física exclui a participação das restantes dimensões da personalidade?

Obviamente que a actividade física, pelo facto de se chamar **física**, não exclui a solicitação das outras dimensões da personalidade, porque o ser humano não actua de forma compartimentada, embora seja capaz de se empenhar de maneira diferenciada, mobilizando qualidades especiais para determinado efeito.

Para ilustrar esta globalidade da actuação do ser humano, tomamos como exemplo a realização de uma actividade do Programa de E.F. do 1.º ciclo um jogo colectivo – **Bola ao Capitão** – convidando-se o leitor a indicar a faceta do sujeito (jogador) mais importante, nas situações em que se desenvolve esta actividade:

- serão os processos cognitivos, implícitos no pensamento táctico, que são solicitados, a todo o momento, para a leitura do jogo e escolha da acção a empreender?
- serão emoções que animam (ou perturbam) e absorvem a criança no jogo?
- serão as deslocações no espaço, os ritmos, o domínio da bola?
- serão as capacidades físicas (orgânicas, musculares, perceptivas) que sustentam a actuação do sujeito? Qual delas a mais importante?
- serão os aspectos afectivos, nas complexas relações de cooperação com os parceiros, em oposição aos adversários, todos eles companheiros do mesmo jogo, respeitando as mesmas regras?

As características do nosso modo de viver, da cultura na nossa época, exigem aprendizagens e adaptações que já não podem depender apenas do processo referido anteriormente. A instituição escolar ganha uma nova importância porque, através dela, se assegura o acesso de todos a uma cultura plural e dinâmica. Assim, o ensino passou a decorrer predominantemente em condições formais, para todos - o ensino básico, obrigatório, universal e gratuito.

Neste contexto, a Educação Física deve estar presente no currículo escolar, sendo a todos assegurada a concretização dos seus objectivos (benefícios) abrangendo, assim, a totalidade das novas gerações.

Do ponto de vista do desenvolvimento individual, a partir de um determinado ponto do percurso pessoal, a E.F. não se pode reduzir às experiências proporcionadas na família, apesar de ser em família que se realizam conquistas humanas fundamentais, entre as quais aquelas que constituem as estruturas essenciais da actividade física. Posteriormente, é à E.F., no currículo escolar, que cabe desempenhar um papel determinante.

Veja-se por exemplo, a questão da saúde.

Se é certo que **boa saúde** não se pode reduzir à realização de **exercício físico higiénico**, a verdade é que a actividade física educativa constitui um factor universalmente reconhecido de promoção da Saúde e, portanto, um aspecto inerente a um **estilo de vida saudável**.

Pode, assim, afirmar-se que, do ponto de vista de um **estilo de vida saudável e gratificante**, a **actividade física educativa**, ao longo da vida e, especialmente na infância e na escola do 1.º ciclo, se reveste dos aspectos que a seguir se explicitam.

- É condição indispensável de bem estar e de satisfação pessoal.
- Constitui um factor de prevenção directa de um conjunto variado de doenças, prevenindo, de modo indirecto, muitas outras, quer do foro fisiológico quer do psicológico.
- Promove a prontidão, ou disponibilidade, para as exigências das rotinas diárias e dos momentos de esforço – exigências físicas (resistência, força, coordenação, etc.), intelectuais (concentração, imaginação, raciocínio, etc.) e emocionais (humor, estabilidade, reacção adaptada aos imprevistos e contrariedades, etc.), bem como a recuperação desses esforços.
- Oferece condições para a formação de uma auto-imagem gratificante, em que as representações do Eu, no usufruto e aperfeiçoamento da actividade física, sejam compreendidas e valorizadas pelo sujeito, como aspecto de distinção da sua personalidade.
- Constitui oportunidade de exploração e de conciliação de relações interpessoais complexas, de cooperação e de oposição, no quadro da regra aceite entre todos e de apreciação moral sobre a conduta própria e dos parceiros, em situações problemáticas, de conciliação de interesses e de iniciativas individuais, distintas ou até contraditórias.

Estes aspectos levantam, também, a questão da **formação da personalidade**.

Efectivamente, sentimo-nos embaraçados para responder à questão colocada porque, na realidade, não é possível isolar estes elementos na actividade mencionada.

Do ponto de vista educativo, o mais importante será talvez a satisfação e proveito de cada criança, as suas descobertas e dúvidas, as suas conquistas sobre si próprio, o apetite de continuar, a oportunidade segura de arriscar perder ou ganhar, da próxima vez, talvez a sensação de cansaço e a recuperação do fôlego, a expectativa da pontaria (certeira), a revelação inesperada do parceiro, numa ocasião difícil, o apoio e a responsabilidade que lhe foi concedida, os pontos que marcou e os que passaram ao lado sem marcar, o passe que acertou...

Tudo isto e tanto mais - a descoberta de si e do que pode ser, nesse jogo.

Quando falamos de actividade física não reduzimos este caleidoscópio a uma linha abstracta de representação de um corpo, um físico humano independente da pessoa, o que seria um absurdo.

Enfatiza-se, isso sim, o tipo de qualidades humanas que não sendo mais importantes em si mesmas, em absoluto, caracterizam, na especialidade, o tipo de empenhamento objectivo (de qualquer pessoa) nessa actividade, sendo condições *sine qua non* para a sua realização.

Da mesma forma, também actividades ditas intelectuais implicam a afectividade, as preferências ou a disposição física do sujeito. Assim, uma actividade como a Matemática que, no currículo escolar e nas formas concretas de aplicação, aparece como uma actividade intelectual, implica, também, do ponto de vista do empenhamento do sujeito, os aspectos acima referidos.

É certo que o Desenho é, para a criança que se empenha a desenhar, uma actividade de expressão gráfica (uma espécie de escrita) das suas representações de formas e de espaços, e isso define o Desenho e não o comportamento motor (riscos com a mão, utilizando um lápis, sobre um papel) sem o qual, aliás, o desenho não se produziria.

O conceito de actividade física, em que se mobilizam especialmente as qualidades físicas, não é contraditório com o facto de a criança realizar operações de cálculo relativamente complexas na apreciação das pontuações do jogo (será Matemática?), jogo em que também é determinante a representação ou “figuração” perceptiva do espaço de jogo, cujas linhas são, por vezes, riscadas a giz no chão (será Desenho?), riscos que são referências para a deslocação do jogador no espaço, sem que essa deslocação se possa considerar uma representação gráfica.

Reconhecendo que todas essas qualidades e operações estão presentes na actuação do sujeito, aquele jogo (**bola ao capitão**) deve ser considerado no âmbito das actividades físicas e não como uma expressão corporal do cálculo ou de representação do espaço.

O “esquema corporal”, noutra exemplo relevante na nossa acção pedagógica, constituirá uma representação gráfica, que se pode expressar por desenho, ou mesmo por palavras? Não será frequente que o aluno que consegue “nomear” e apontar a dedo três partes do pé, seja incapaz de o fixar, de o sentir, de perceber o ajustamento que convém, quando procura pontapear a bola?

Difícilmente a tarefa de desenhar o próprio corpo pode ser confundida com a “representação” do próprio corpo, pois exigiria que a execução desse desenho fosse “transparente”, deixasse passar com exactidão a percepção subconsciente do “próprio corpo” sem que existisse interfe-

rência da maneira de pegar no lápis, nem da tensão da mão e do braço, da imagem do livro, nem da densidade do papel, nem da consistência da grafite, ou do boneco que aprendemos a fazer e de que se ouviu dizer que estava parecido.

Aqui temos, como exemplo significativo, uma representação (esquema corporal) tipicamente proprioceptiva (percepção do próprio corpo) em que a especificidade da Educação Física é determinante, pela riqueza que oferece de experiências **de sensibilidade do sujeito à sua própria acção.**

O Domínio das Actividades Físicas

O objecto da E.F. tem sido designado como **domínio das actividades físicas**. Trata-se de uma expressão que deve ser interpretada considerando dois sentidos da palavra:

- **Domínio** como conquista, aperfeiçoamento, superação, apropriação pelo sujeito das actividades físicas culturalmente significativas. Domínio de competências, de condutas eficazes e intencionais indispensáveis à participação nessas actividades.
- **Domínio** como área, campo que o sujeito explora, que procura descobrir e abranger. Corresponde ao conjunto de actividades (ou tipos de actividade), diferenciadas segundo as suas características, e sistematizadas no sentido de ampliar as experiências e possibilidades de realização pessoal do sujeito da educação.

Resulta daqui que a Educação Física, ao referir-se ao domínio das actividades físicas e à mobilidade das qualidades em que se diferencia a pessoa, tem em vista a aprendizagem dessas práticas (matérias de ensino), assim como também os resultados (influência) que advêm de tais práticas.

Neste sentido, as actividades físicas têm de ser entendidas numa dupla perspectiva – **como Meio e como Fim.**

Como **Meio**, porque cada uma das actividades oferece possibilidades de a criança adquirir novas competências, novas maneiras de ser, de descobrir-se e de encontrar vias de relação e de síntese de diferentes conhecimentos e interesses.

Como **Fim**, porque cada actividade é uma matéria de ensino (objecto específico) que deve ser considerada e apreendida na sua especificidade.

Estes aspectos traduzem-se em resultados objectivos que podem ser apreciados em termos pedagógicos, isto é, de aperfeiçoamento do aluno. O que está em causa é o desenvolvimento da criança em todas as facetas da personalidade, beneficiando da apropriação das matérias de Educação Física, sendo estes dois aspectos necessariamente complementares e não incompatíveis.

3. BENEFÍCIOS DA EXISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO

O primeiro aspecto que devemos assinalar é o facto das aprendizagens da Educação Física não poderem ser alcançadas fora do quadro institucional escolar. Julgar que a criança pode compensar a inexistência da sua aula de Educação Física na escola, socorrendo-se de actividades extra-curriculares, é um erro para o qual todos os educadores devem estar precavidos. Não é, por exemplo, fazendo ginástica num clube que se cobre a lacuna curricular da Educação Física. Como já se disse, o espectro dos efeitos educativos que se pretendem atingir com a Educação Física é muito mais abrangente, pelo que jamais a prática isolada de qualquer uma das actividades físicas o poderá alcançar. O que a criança pode fazer para além da escola, seja em actividades formais ou informais, não dispensa a Educação Física no currículo escolar.

O que se diz em relação às outras áreas também se aplica em relação à Educação Física. Esta não é um caso particular que mereça um tratamento diferenciado. Por exemplo, a criança também exercita o uso da língua materna fora da escola e, no entanto, esta situação não substitui o ensino da Língua Portuguesa, nem esta se restringe, por exemplo, a aspectos específicos de gramática.

Não sendo a escola dispensável e estando a Educação Física integrada no currículo dos alunos, isto é o mesmo que afirmar que ela não é substituível. A razão fundamental para a sua inclusão no currículo é o facto de ela ter valor em si própria, já que os objectivos que persegue não podem ser alcançados por nenhuma das outras áreas. É, assim, a sua especificidade que lhe dá estatuto pedagógico.

Com efeito, todas as áreas do currículo têm em comum o facto de contribuírem para o desenvolvimento da criança. Porém, cada uma tem um contributo específico. É esta particularidade no processo que marca a especificidade e, por consequência, o valor pedagógico de cada área. Assim sendo, o projecto educativo é tanto mais rico quanto melhor integrar os diferentes aspectos em que assenta o desenvolvimento da criança. Por isso, o sentido a dar ao valor de cada uma das áreas não pode ser obtido por cálculo comparativo (esta é mais importante do que aquela), mas sim pelo seu aspecto complementar (esta vale, porque reforça aquela). As diferenças encontradas deverão servir para as valorizar e não para as penalizar.

Assim, apesar de ser legítimo que o professor possa manifestar preferência por certas áreas não é, no entanto, plausível que o desenvolvimento da criança se subordine a essa preferência. A limitação do professor, ou gosto por certas áreas, não pode, portanto, corresponder a uma limitação do desenvolvimento da criança, sob pena de a prejudicar irremediavelmente.

Os planos curriculares integram hoje a Educação Física do 1.º ao 12.º ano. Isto significa que as aprendizagens se devem iniciar, efectivamente, no 1.º ano. A não se verificar este princípio que está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, todo o currículo fica comprometido e, por consequência, o desenvolvimento da criança é afectado.

O 1.º ciclo corresponde, com efeito, a uma fase crucial. Por um lado, trata-se de um momento crítico da maturidade do organismo. Por outro, trata-se da viabilização das aprendizagens características destas idades. Ora, não se aproveitar, efectivamente, este tempo favorável, para se proporcionar a interacção desejável entre crescimento, aprendizagem e desenvolvimento, equivale a menosprezar a oportunidade única de potencializar a formação da criança. **Como não é possível repetir as fases do crescimento nem aquilo que a criança deve aprender em cada momento específico, ficam diminuídas as possibilidades formativas, no caso das crianças que não são abrangidas pela Educação Física Escolar.**

A existência da Educação Física no 1.º ciclo não só se torna importante pelo seu valor em si, ou seja, pela contribuição inestimável para a formação da criança, como também porque é condição indispensável para a preparação de outras etapas.

É de realçar também que a formação da criança em Educação Física é, igualmente, uma necessidade social. As condições de existência, resultantes da revolução tecnológica, impõem a inclusão da prática sistemática das actividades físicas para todos os cidadãos. É por isso que a Educação Física tem de abarcar toda a população escolar, independentemente das suas aptidões iniciais. Não se trata, portanto, de captar os mais hábeis para serem encaminhados para o desporto de competição. O proveito da Educação Física é para o próprio, seja qual for o nível de “performance” que consiga atingir numa determinada actividade física. Assim, não há que encorajar uns para o “relvado” e os outros para a “bancada” porque o benefício, antes de mais nada, é dirigido para a pessoa, na sua singularidade. Da mesma maneira, quando o professor ensina o aluno a ler e a escrever, não tem como preocupação educativa que ele venha a ser um grande escritor mas, fundamentalmente, que, enquanto cidadão, independentemente da profissão que venha a ocupar, possa usufruir dos benefícios dessas aprendizagens. A opção de vir a ser um escritor pertence ao aluno, e a eventualidade dessa escolha não invalida a formação generalizada de toda a população escolar.

A formação da criança em Educação Física coloca-se no mesmo plano. A remota possibilidade de uma escassa minoria poder vir a ocupar uma profissão relacionada com a prática das actividades físicas não pode subverter a lógica formativa.

A Educação Física deve ser realizada porque é útil socialmente. A criança não só obtém ganhos imediatos pelo efeito da prática como, num horizonte mais longínquo, pela possibilidade de utilizar essa formação na ocupação dos tempos livres. Ora, não é útil apenas aquela aprendizagem que pode levar a uma ocupação profissional, como também aquela que eleva o nível cultural da população e enriquece a ocupação dos seus tempos livres. Daí que a escola deva garantir, a todos, o benefício da actividade física educativa já que as aprendizagens implícitas na Educação Física, do ponto de vista da acção intencional, organizada e sistemática, só aí é que existem.

Por tudo isto pode afirmar-se que é pedagogicamente contraproducente não se aproveitar a componente motivacional que existe nas crianças destas idades para a prática das actividades físicas. Importa saber tirar partido educativo desta motivação, encorajando-a a aderir a outras experiências e a manter o gosto pela prática permanente ao longo da vida.

A escola tem, por vezes, funcionado em sentido inverso. Na verdade, quando a criança manifesta grande entusiasmo por este tipo de práticas, existem situações em que a escola inibe o seu comportamento, privando-a daquilo de que ela gosta. O mesmo é dizer que a escola ensina a não gostar e lhe diminui o nível de expectativas. Esta opção tem consequências gravosas porque é um convite para se cultivar o desinteresse.

A criança aprende com mais facilidade do que qualquer adulto sem passado significativo nas actividades físicas. Caso não se efectuem as aprendizagens típicas da infância no tempo próprio, mais tarde surgirão barreiras intransponíveis. Por um lado é o próprio estágio do desenvolvimento que dificulta a fluidez da aprendizagem. Por outro, é a sensação de ridículo proveniente da realização de habilidades próprias da infância. É, em suma, a inaptidão que cava a desmotivação e, por conseguinte, leva ao abandono.

Assim, repete-se, o fundamental na proposta cultural da Educação Física é conduzir a que cada um se aproprie da prática das actividades físicas, de modo a que saiba utilizá-las ao longo da escolaridade e da vida. A essência está, efectivamente, no fazer e não no ver. Nesta perspectiva, o que importa, antes de mais nada, é formar pessoas que possam vir a ser actores e não meros espectadores.

Interessa não perder este capital precioso que é a criança do 1.º ciclo. Assegurada, à partida, a superação de um dos problemas basilares da pedagogia – a motivação – apenas há que ter o cuidado de não deixar cair aquilo que para a criança é fonte de prazer. Para além de ser uma actividade agradável e que deve ser explorada pelo professor, oferece a grande vantagem de quebrar o sedentarismo provocado por outros trabalhos escolares.

A educação não pode viciar a criança no mal-estar que domina o estilo de vida actual. Em casa, na rua, na escola, a criança é permanentemente “convidada” a ficar quieta. A inexistência do espaço físico e a intolerável atitude mental, fabricam, sem que se ponderem as consequências, o sedentário de amanhã. A renovação da escola apresenta-se hoje como um imperativo. Neste contexto a inclusão da prática pedagógica da Educação Física constitui um factor importante para tornar a escola mais atraente.

Continuando na mesma óptica, pode acrescentar-se que a Educação Física se inscreve também na chamada **educação para a saúde**. E sendo hoje a saúde considerada, não apenas como ausência de doença mas, sobretudo, como o pleno desenvolvimento de todas as faculdades, a Educação Física fornece um precioso contributo, não só pela repercussão que o exercício físico tem sobre o organismo, mas também porque a prática das actividades físicas constitui terreno fértil para o desenvolvimento afectivo e social.

Com efeito, embora a Educação Física se centre na actividade física, nela se inclui também tudo o que está associado à pessoa enquanto a pratica. A concretização da diversidade das actividades físicas que a integram coloca como condição indispensável, para a sua realização, uma multiplicidade de interacções que são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade.

Além disso, o benefício da existência da Educação Física no 1.º ciclo contribui também para facilitar a aprendizagem de outras áreas. É sabido que o desenvolvimento motor da criança precede o desenvolvimento cognitivo e, de acordo com esta lei do desenvolvimento, as experiências motoras que a Educação Física proporciona podem ser aproveitadas no sentido de promover a aquisição de alguns conceitos.

As experiências motoras que fazem parte das aprendizagens da Educação Física revelam-se, assim, de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, dado que a integração das sensações daí resultantes é contributo decisivo para a melhoria da percepção, o que facilita toda a aprendizagem simbólica que se queira relacionar com a vivência concreta das actividades físicas.

A ausência de uma visão sistémica, o enfoque fragmentado das diversas áreas do currículo e das facetas da personalidade da criança, dificultam os processos de aprendizagem. A integração destes diferentes aspectos é fundamental para melhorar o processo educativo e, por conseguinte, potencializar o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO

Tendo presente o que se afirmou sobre as vantagens de integrar a Educação Física no currículo do 1.º Ciclo e, sobre as características das crianças, nas idades em que frequentam este ciclo, pretende-se, neste capítulo, apoiar a interpretação do Programa.

Procurar-se-á, portanto:

- clarificar os pressupostos de elaboração do Programa;
- explicitar a proposta de desenvolvimento curricular nele contida;
- evidenciar de que forma o programa potencia o contributo da Educação Física para a formação da criança.

Primeiro Ciclo significa, obviamente, o início, não se podendo, portanto, construir os outros ciclos sem que o **primeiro** exista e os sustente. Com efeito, a ausência de desenvolvimento da Educação Física no 1.º Ciclo implica deficiências importantes na aptidão física dos alunos, provocando a redução do seu interesse pela participação nestas actividades, mesmo no âmbito da recreação.

Claro que este problema não pode, de forma alguma, ser resolvido por medidas simplistas. Torna-se indispensável conseguir a mobilização concertada de todos os que têm responsabilidade na educação, pelo que a elaboração do Programa constituiu uma medida prioritária já que, através dele, se **definem os efeitos desejáveis que se pretendem atingir com a Educação Física.**

1. CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESTE ESCALÃO ETÁRIO

Recuperando questões já abordadas considera-se que, relativamente às propostas contidas no Programa, devem ser tidos em conta os aspectos que a seguir se explicitam e que estiveram subjacentes à sua concepção.

- A Educação Física integra uma **diversidade de actividades** que se distinguem pelo tipo de desenvolvimento que provocam. Cada uma tem interesse pelo que desperta e também pelo que complementa. Por exemplo, a Patinagem requer um padrão motor completamente diferente daquele que é solicitado pela corrida. São duas actividades que apenas têm em comum o facto de serem actividades físicas. É como o caso das Línguas. Entre o Português e o Inglês existe uma diferença significativa, e a aprendizagem de uma língua não substitui a aprendizagem de outra.

Assim, a Educação Física é um processo que visa a apropriação de habilidades dos diferentes tipos de blocos do programa, pelo que a actividade física das crianças, nas aulas de Educação Física, deve caracterizar-se pela variedade.

- A Educação Física no 1.º Ciclo deve basear-se na **exploração dos materiais**. Com efeito, as possibilidades que resultam da utilização dos materiais, constituem um elemento fundamental nas aprendizagens essenciais a efectuar neste escalão etário.

O próprio material encerra um potencial de aprendizagem que não pode ser menos-prezado e, por isso, são considerados materiais de aprendizagem e não materiais didácticos, enquanto meios auxiliares de ensino. Se dermos, por exemplo, uns patins a uma criança, ela acabará por aprender a equilibrar-se e a deslocar-se, não existindo dúvida de que a utilização do material contém uma possibilidade de promover aprendizagens, limitadas a longo prazo, mas significativas nesta fase do desenvolvimento.

- As **relações interindividuais** são outra fonte de aprendizagem. Não só a criança aprende quando explora os materiais, como também quando interage com os seus companheiros. A cooperação, a imitação, a competição, a emulação, inerentes aos processos sociais, constituem desafios importantes para a criança aceder à sua própria descoberta. A criança não só aprende com o que faz, individualmente, mas também pelo que o outro desperta e inspira. O desejo de querer fazer tão bem ou melhor do que o outro suscita na criança o interesse pela superação das suas capacidades.

Assim, se os materiais são indispensáveis ao processo de desenvolvimento, a turma não o é menos. A criança tanto beneficia das interacções com o professor como com os colegas. Considere-se ainda a importância dessas interacções no quadro da Educação Física, em que grande parte dos objectivos são alcançados em grupo. (Jogos, Danças, etc.).

- O fundamental nesta fase de desenvolvimento é desencadear um processo que vise o **domínio das competências básicas que preparem e garantam as aprendizagens futuras**.

A sequência dos objectivos e situações de aprendizagem em que são envolvidos os alunos, neste escalão etário, deve considerar como prioridade a aquisição do padrão global da habilidade, tratando-se posteriormente do pormenor dessa competência.

A título de exemplo dir-se-á que, antes das correcções relativas a pormenores técnicos da cambalhota, próprios do modelo desportivo, é preciso que a criança aprenda a enrolar e experimente segurança e controlo nesse tipo de movimento. Trata-se de um período em que a criança precisa que a “deixem errar” e que a levem a repetir muitas vezes a mesma habilidade, ou a experimentar realizá-la de diferentes maneiras.

Assim, a **intervenção do professor** não pode ser dispensada. Cabe-lhe organizar e escolher as situações e materiais mais úteis em cada momento, apoiando a sua exploração por todos os alunos.

2. O PROGRAMA – QUADRO DE REFERÊNCIA FUNDAMENTAL

A concepção em que assenta o Programa valoriza pedagogicamente as actividades físicas da infância. O convite deve ser efectuado incentivando a criança a prosseguir para tarefas mais complexas, a partir da exploração dos materiais e das relações interindividuais, num quadro de actividades físicas diferenciadas e num clima lúdico e de descoberta.

Trata-se, portanto, de efectuar um aproveitamento daquilo que é característico da actividade da infância, introduzindo experiências (vivências) que potencializem e viabilizem o desenvolvimento social e moral, preparando também as crianças para etapas posteriores, mais elaboradas. Em suma, trata-se de aproveitar o que cada uma das crianças sabe fazer e oferecer-lhes novas propostas de enriquecimento, na base das prioridades do seu desenvolvimento (objectivos).

Por diversas razões a Educação Física não tem sido uma realidade nas nossas escolas do 1.º Ciclo. Faltam condições materiais, de espaços e de equipamento e a formação de professores, quer a nível da formação inicial quer da contínua, não tem, até à presente reforma do sistema educativo, sido desenvolvida.

Considerando estas circunstâncias, e relativamente ao **Programa**, poderia optar-se por uma das seguintes vias:

- elaborá-lo de acordo com o nível de formação dos actuais professores e tendo em conta as instalações e o material actualmente existentes nas escolas;
- elaborá-lo no sentido de criar um desafio à realidade existente, propondo uma linha de desenvolvimento dessa realidade, possível de explorar desde já, e de elevar progressivamente.

A primeira perspectiva equivaleria a manter o *status quo*. Porém, o respeito total pela realidade é paralisante, já que a mesma foi sendo construída sem que fossem consideradas as condições necessárias à viabilização da Educação Física. Grande parte das escolas não têm ainda instalações específicas e muitas das que foram construídas recentemente, embora apresentem já algumas condições para a prática das actividades físicas não são, contudo, as mais adequadas, nem o equipamento é abundante. Por outro lado, como já se referiu, a formação inicial dos professores não tem cuidado, como seria de esperar, desta área específica. Assim, a lógica do respeito pela realidade conduziria à ausência de respeito pela Educação Física, ou seja, ao seu aniquilamento prematuro.

A segunda perspectiva é aquela que olha para a realidade existente, no sentido de a transformar. Considera as suas limitações, mas também as possibilidades que virtualmente contém. Ao invés de se moldar a uma realidade em que a Educação Física não tem espaço de existência, define as orientações necessárias para que se estabeleça uma dinâmica capaz de superar lacunas existentes.

Assim, a atitude não deve ser a de desistir face ao primeiro obstáculo, mas a de prosseguir rumo à conquista da existência da Educação Física no 1.º Ciclo, cumprindo e ultrapassando o próprio Programa.

Sendo assim, o contributo do Programa será a constituição de um quadro de referência para que o desenvolvimento da Educação Física se possa processar desde já.

A diferença entre existir e não existir Programa não pode, pelo que se afirmou, ser uma questão formal. No entanto, podem existir bons programas e realizarem-se más aulas de Educação Física, sendo o contrário também verdadeiro. Podendo verificar-se uma ou outra situação, qual é então, a importância e utilidade principal do Programa?

O Programa cumpre um papel específico de grande relevo mas não substitui a necessidade de se tomarem medidas complementares. Orienta a prática pedagógica mas não dispensa a qualidade da intervenção do professor, nem as condições de prática necessárias em cada uma das escolas.

O programa apresenta os efeitos da aprendizagem que se querem promover, e orienta o processo de ensino-aprendizagem. Sem ele, instala-se a confusão e um vazio que compromete toda a estratégia de desenvolvimento.

Na verdade, a diferença entre as particularidades das escolas e dos professores não pode prejudicar a educação da criança. A escola tem de assegurar e promover as aprendizagens de que cada um necessita. A diferenciação do ensino deve, pois, garantir a todas as crianças o acesso aos mesmos benefícios educativos (especificados no programa) embora os possam atingir por percursos diferentes.

A referência para a prática pedagógica passa a ser a aproximação das aprendizagens explicitadas no Programa, aproveitando aquilo que cada escola permite fazer.

Nesta base, o Programa serve de padrão geral, promovendo a coordenação do trabalho dos professores e a coerência entre escolas e entre turmas.

Cada criança deve ter os mesmos direitos, em qualquer das escolas em que permaneça ou do professor que tenha, e a mudança de um ou de outro deve corresponder a uma continuidade e não a uma ruptura no seu desenvolvimento.

Este pensamento está perfeitamente consolidado no que se refere, por exemplo, ao ensino da Língua Portuguesa. É pressuposto que uma criança no 4.º ano saiba ler e escrever com determinado nível de competência e, caso mude de escola, o professor que a recebe ficará completamente perplexo se ela não tiver já conseguido essas competências. No que respeita a Educação Física, é urgente que exista a mesma perspectiva.

3. CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA

Na elaboração do actual programa de Educação Física optou-se por acentuar a definição de competências, de modo a especificar concretamente o que se espera que as crianças aprendam em cada ano do ciclo.

Impôs-se, pois, precisar, de forma objectiva, as habilidades que os alunos hão-de aprender e as condições de realização (concursos, percursos, sequências, etc.) em que devem demonstrar as competências adquiridas, já que a Educação Física implica a prática de actividades físicas pedagogicamente orientadas. Entre, por exemplo, a situação da criança que joga à bola na rua e as diferentes manifestações de jogos desportivos e de recreação dos adultos ou a prática dos adolescentes no Ensino Secundário, existe um percurso assinalável. Este percurso existe, porém, desde que esses adultos não tenham sido privados, na escola, das oportunidades educativas.

Uma vez que o ensino tem de estar organizado em função da etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança, é conveniente que o Programa apresente a estruturação e especificação das matérias de ensino correspondente às características gerais de desenvolvimento, já que só desta forma pode constituir um verdadeiro **apoio** para os docentes.

Não sendo contemplado este aspecto a perspectiva que se abriria aos professores, seria a de deixarem “correr” as actividades das crianças, sem apoiarem aquilo que elas aprendem nem lhes colocarem novas exigências.

Contudo, as actividades que o professor leva a cabo com as crianças, em áreas como a Matemática e a Língua Portuguesa, são realizadas com a intenção de alcançar resultados de aprendizagem, socorrendo-se do Programa para saber o que é desejável exigir das crianças. **A diferença entre a Educação Física e as outras áreas não se deve situar na questão da exigência, mas sim na especificidade da prática.**

Importa, ainda, referir que se todas as opções de organização curricular e estruturação de conteúdos e de objectivos fossem entregues a cada um dos professores, isoladamente, toda a coerência de trabalho que se pretende imprimir entre escolas e classes perder-se-ia, com evidente prejuízo da qualidade da educação.

Assim, para que os alunos beneficiem de Educação Física eclética, multilateral e inclusiva, o Programa é um **Instrumento de Trabalho** que apresenta as seguintes características:

- **Aberto.** Apesar de estabelecer um padrão geral, isso não significa que o professor se limite, exclusivamente, a fazer o que nele está explicitado. O professor pode ensinar matérias ou habilidades e propor situações que estão para além do Programa (ex: acobracias, habilidades com bastões, circuitos na ginástica, etc). Assim, pelo facto de certas aprendizagens não virem nele incluídas, não significa que o professor não aproveite as características de cada classe, escola ou região para as realizar. O Programa é uma referência geral e, como tal, não pode incluir as características particulares, do contexto pedagógico que só o professor pode e sabe explorar.

- **Prescritivo.** Indica, explicitamente, quais são os efeitos desejáveis para os quais o professor deve orientar a prática pedagógica em cada ano e no conjunto dos anos deste ciclo.
- **Progressivo.** Está estruturado por níveis de dificuldade, progredindo do simples para o complexo. Parte das habilidades que são típicas da infância e organiza-as num encadeamento estruturado de etapas de aprendizagem/aperfeiçoamento.
- **Lento.** O ritmo do programa, de ano para ano é “lento” para dar tempo a que todas as crianças se apropriem das habilidades propostas. O programa dirige-se a todas as crianças, sem marginalizar os menos aptos.
- **Flexível.** Permite ao professor escolher objectivos adequados às necessidades e possibilidades concretas dos alunos. Se estiver a leccionar o 3.º ano e verificar que as crianças estão abaixo do nível que o Programa preconiza para esse ano, deve recuar para anos anteriores ou, se verificar o contrário, deve avançar, seleccionando os objectivos acessíveis e dando prioridade aos mais importantes.

4. COMPOSIÇÃO CURRICULAR

O quadro da extensão da Educação Física escolar, caracteriza a ideia de Educação Física já explicitada.

O Programa, coerente com esta concepção organiza os objectivos em “blocos” que abrangem, na sua totalidade, o conjunto de aquisições imprescindíveis nesta etapa do desenvolvimento da criança.

QUADRO I - EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS							2. ACTIVIDADES EXPRESSIVAS (DANÇA)	3. JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	4. EXPLORAÇÃO DA NATUREZA
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETAS	COMBATE	PATINAGEM	NATAÇÃO			
Futebol Voleibol Basquetebol Andebol Corfebol Raguebi Hóquei em campo	Solo Aparelhos Rítmica Acrobática	Corridas Saltos Lançamentos	Badminton Ténis Outras	Luta Judo	Patinagem Artística Hóquei Corridas		Dança Moderna Folclore Danças Sociais	Infantis Outros	Orientação Montanhismo Vela, Canoagem, etc.
A. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES FÍSICAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS									
B. APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA									
C. APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS À INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENÓMENOS SOCIAIS, EXTRA-ESCOLARES NO SEIO DOS QUAIS SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS									

Os blocos programáticos que compõem o currículo de Educação Física no 1.º ciclo, têm características próprias e distintas entre si, mas complementares, promovendo o desejável desenvolvimento multilateral do aluno. Nesta perspectiva, importa que a prática pedagógica dos professores percorra toda a extensão do Programa.

O quadro de composição curricular mostra-nos a importância relativa e o “peso” de cada um dos blocos nos diferentes anos de escolaridade, representados pela dimensão da área que ocupam no quadro.

Permite-nos apreciar não só como o currículo da Educação Física evolui de ano para ano no 1.º ciclo, mas também como progride, em coerência, para o ciclo de escolaridade seguinte.

QUADRO MODELO DE COMPOSIÇÃO CURRICULAR

	1.º CICLO			2.º CICLO	
1.º ANO	2.º ANO	3.º ANO	4.º ANO	5.º ANO	6.º ANO
PERÍCIA E MANIPULAÇÃO	PERÍCIA E MANIPULAÇÃO	GINÁSTICA	GINÁSTICA	FUTEBOL (elementar)	VOLEIBOL (elementar)
				VOLEIBOL (introdução)	FUTEBOL (continuação)
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	JOGOS • Bola ao Capitão • Mata • Rolha • Futebol • Voleibol • Jogos de Raquetas • Jogos de Luta • Concursos de Atletismo • Etc.	JOGOS • Bola ao Capitão • Mata • Rolha • Futebol • Voleibol • Jogos de Raquetas • Jogos de Luta • Concursos de Atletismo • Etc.	JOGOS (avançado)	BASQUETEBOL (introdução)
				GINÁSTICA SOLO (elementar) APARELHOS (elementar) RÍTMICA (introdução) (um aparelho)	GINÁSTICA SOLO (elementar) APARELHOS (elementar) RÍTMICA (introdução) (outro aparelho)
JOGOS	JOGOS	PATINAGEM	PATINAGEM	ATLETISMO (introdução)	ATLETISMO (elementar)
				LUTA (introdução)	LUTA (continuação)
DANÇA	DANÇA	DANÇA	DANÇA	PATINAGEM (elementar)	PATINAGEM (continuação)
PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	DANÇA (elementar)	DANÇA (continuação)

O bloco de **Deslocamentos e Equilíbrios** inclui acções motoras que envolvem translação e transporte corporal, como o rolar, rastejar, trepar em cordas, equilíbrios na trave, balanços na barra, saltos sobre obstáculos, etc., realizadas em percursos que combinam essas habilidades ou em concurso individual, numa atitude permanente de superação. Este conjunto de habilidades prepara e permite as aprendizagens específicas do bloco da Ginástica e da Patinagem.

Nas **Perícias e Manipulações** são agrupadas habilidades que exigem o domínio de actividades com objectos portáteis ou manipuláveis. Referimo-nos às habilidades com bolas, arcos, cordas, raquetas, como o lançar, cabecear, pontapear, etc., realizadas em situação de concurso individual a pares, e/ou em estafetas. O domínio destas habilidades contribui decisivamente para o êxito dos alunos na aprendizagem dos Jogos no 3.º e 4.º anos.

Os **Deslocamentos e Equilíbrios** e as **Perícias e Manipulações** correspondem então a duas áreas sincréticas, em termos de sistematização de conteúdos. Trata-se de padrões motores fundamentais, comuns às diferentes modalidades da actividade física, que estão estruturadas/codificadas e sendo aprendidas em etapas posteriores. A aquisição e o acesso a um nível de prática mais elaborado só é possível após a obtenção destas primeiras conquistas.

Ambas as áreas concorrem para o apetrechamento/aperfeiçoamento das acções relativas ao próprio corpo e ao manuseamento de diferentes tipos de objectos. As situações típicas deste bloco, contribuem, decisivamente, para a disponibilidade de adaptação aos diferentes tipos de actividades que se propõem na sequência do Programa.

O bloco dos **Jogos** refere-se aos jogos infantis, a situações que permitem a aquisição das competências fundamentais para a prática de jogos como o Futebol, o Voleibol, etc. e ainda à realização de habilidades, a formalizar mais tarde, em contexto de jogo (raquetas, saltos, estafetas, etc.).

A prática destes jogos face ao conjunto de efeitos esperados não cumpre apenas necessidades lúdicas da infância. O professor deve ter presente que a criança, ao jogar, também fica sujeita a um processo de aprendizagem, apesar de todas as actividades se revestirem de características lúdicas, num clima de prova, exploração e de descoberta.

Este bloco está organizado segundo uma progressão harmoniosa e flexível do 1.º ao 4.º ano. Desde os jogos de participação individual (em que se solicitam habilidades inscritas no bloco de **Deslocamentos e Equilíbrios** e **Perícias e Manipulações**) como jogos simples de perseguição, pontarias, equilíbrios, etc., até jogos mais elaborados de participação colectiva – jogos de equipa – como o “Mata”, a “Rolha”, a “Bola ao Capitão”, o “Bitoque Raguebi”, etc.

As **Actividades Rítmicas Expressivas** justificam-se pelo modo particular, e de grande valor educativo como se realizam as habilidades que integram. Neste bloco, a concentração (atenção) está fundamentalmente na forma como se executam e combinam as habilidades e não tanto no efeito (ou resultado) que se obtém com essas acções. O que conta, efectivamente, é a disponibilidade motora e psicológica para a exploração e representação (individual ou em grupo) de histórias, ideias ou sentimentos, através de acções rítmicas, estruturadas no espaço e no tempo, para a expressão do motivo que as desencadeia.

Esta área adquire também um significado educativo especial porque a nossa cultura contém um estereótipo sexista em relação a este tipo de actividade. Importa, pois, que as crianças sejam precocemente formadas nesta modalidade da cultura que tem caracterizado e acompanhado o homem nos diferentes momentos históricos, a fim de virem a possuir uma atitude mental favorável a este tipo de actividade física.

É ainda de mencionar a sua importância, na perspectiva da interdisciplinaridade, pelas articulações que se poderão estabelecer, por exemplo, com a Área de Expressão Dramática e Musical.

No bloco de **Percursos na Natureza** propõem-se experiências que visam, fundamentalmente, a integração de habilidades motoras (trepar, correr, saltar, etc.) com objectivos de Educação Ambiental. A criança encontra neste tipo de actividades um contexto favorável à sua necessidade de evasão, descoberta e curiosidade, durante os quais toma consciência dos seus actos e das suas consequências.

Tem também como propósito desenvolver o sentido de orientação da criança no espaço, num clima de aventura e de descoberta que assinala os elementos da natureza como objecto de conhecimento e fonte de prazer. É uma área extremamente rica, pelas situações de interdisciplinaridade que proporciona.

Os objectivos relativos à **Patinagem** visam, naturalmente, levar a criança a patinar, o que implica uma grande adaptação ao nível das atitudes e reflexos de controlo da postura. Esta particularidade na estimulação proprioceptiva leva a que se destaque, cabendo-lhe um lugar insubstituível no conjunto das actividades físicas.

As primeiras aprendizagens da patinagem encontram-se incluídas no bloco dos Deslocamentos e Equilíbrios no 1.º e 2.º anos, e só no 3.º e 4.º anos é que se constituem como bloco específico. Isto permite tirar partido da facilidade com que a criança, nesse momento, aprende os requisitos fundamentais desta actividade, (deslizar, curvar, travar) ganhando-se assim maior repercussão no desenvolvimento posterior.

A **Ginástica** surge a partir do 3.º ano, aperfeiçoando e combinando habilidades já iniciadas nos Deslocamentos e Equilíbrios, com outras, em percursos diversificados e/ou em sequências de destrezas gímnicas elementares no solo (cambalhota, roda, pino, etc.) e em aparelhos (salto de eixo, salto de barreira no plinto, rolamentos e suspensões na barra, equilíbrios na trave, etc.). As crianças encontram-se num período extremamente favorável do desenvolvimento motor e das suas características morfológicas para se efectuarem as aprendizagens específicas deste bloco.

A **Natação** é apresentada como **área alternativa** e por isso não consta do quadro de composição curricular. Considera-se que a curto/médio prazo não é possível dotar a maioria das escolas com condições para que a sua prática se generalize. No entanto, dada a importância que tem no leque de actividades físicas, considerou-se conveniente introduzi-la no Programa, de modo a apoiar os professores de algumas escolas que eventualmente possam utilizar as piscinas que a comunidade coloque à sua disposição.

O desenvolvimento das **Capacidades Físicas Condicionais e Coordenativas**, como área transversal, não tem uma existência autónoma porque é trabalhado a par e passo com todas as outras. O que significa que a elevação do nível funcional destas capacidades não é feita fora das matérias e das exigências específicas a tratar em todas as aulas.

O mesmo acontece em relação às **Atitudes e Valores**. O seu tratamento é feito na base da participação específica da criança nas actividades físicas que o professor promove, em todas as aulas.

Como já foi dito, a exigência do programa e dos objectivos em cada bloco e ano de escolaridade não diz respeito apenas às habilidades que se propõem mas também às situações a que se referem (condições de realização dos objectivos).

Assim, o nível de exigência dos objectivos pode modificar-se em função do grau de complexidade das habilidades e da qualidade da sua execução e também pelas condições (mais ou menos complexas e elaboradas) em que se demonstram as competências.

Vejamos o quadro seguinte, que sintetiza as **condições de realização dos objectivos** do 1.º ciclo:

MATÉRIAS	ANOS			
	1.º ANO	2.º ANO	3.º ANO	4.º ANO
Perícias e Manipulações	• Concursos individuais e a pares	• Concursos individuais e a pares • Estafetas	—	—
Deslocamentos e Equilíbrios	• Percursos simples • Concursos individuais	• Percursos simples • Concursos individuais	—	—
Ginástica	—	—	• Percursos	• Percursos diversificados • Sequências
Jogos	Jogo	Jogo	• Concurso/exercício individual e a pares • Jogo • Situação exercício	• Concurso individual, pares, em grupo • Jogo • Estafetas • Situação exercício
Patinação	(concurso individual)	(concurso individual)	• Percursos • Jogos • Perseguições • Estafetas	• Percursos • Jogos • Perseguições • Estafetas
Actividades Rítmicas Expressivas	• Exploração individual	• Exploração individual	• Exploração movimento em grupo	• Exploração a pares e em grupo • Sequências
Percursos na Natureza	• Percorso individual com professor	• Percorso individual com professor	• Percorso em equipa	• Percorso em equipa

Analisando este quadro verificamos que o aluno começa por realizar os objectivos em exercício ou concurso individual, necessitando apenas de controlar a qualidade e/ou o efeito, da sua própria acção e dos materiais que utiliza. Depois, evolui para situações a pares e em grupo, e para situações em que se combinam as habilidades com harmonia e fluidez de movimentos, em percursos ou sequências, mais ou menos simples.

A título de exemplo, na Patinagem, o aluno começa por aprender as habilidades fundamentais, valorizando-se as situações de concurso individual, na procura da resolução das suas dificuldades de adaptação e equilíbrio sobre patins (ainda no bloco de Deslocamentos e Equilíbrios, e por isso entre parêntesis). Depois, passa a demonstrar essas habilidades em percursos, jogos de perseguição ou estafetas, actividades de “oposição” e cooperação com os outros, específicas da Patinagem.

5. LIMITES DO PROGRAMA

O programa está organizado por **objectivos** que se situam a dois níveis:

- um primeiro nível, de **objectivos gerais**, que dizem respeito às capacidades, atitudes e valores a desenvolver no conjunto de quatro anos;
- um segundo nível, de **objectivos específicos**, que traduzem as competências (modos de interpretação da prática) em termos mais concretos, que formam e representam essas capacidades, para cada um dos blocos e dos anos.

QUADRO – PRAZO E ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA DO 1.º CICLO

	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS POR BLOCO
PRAZO	1.º ciclo 4 anos	ANO (a periodizar pelo professor no ano lectivo)
ESPECIFICIDADE	GENÉRICOS Capacidades, Atitudes e Valores	ESPECÍFICOS Competências

Fica, assim, traçada a direcção a imprimir ao desenvolvimento da criança, deixando ao professor espaço para poder escolher e organizar as actividades formativas mais adequadas à superação das dificuldades concretas dos seus alunos.

Este Programa apresenta as conquistas que a criança deve realizar, não se prestando a ambiguidades sem, no entanto, chegar ao extremo de prescrever as aulas ou sugerir actividades/situações de aprendizagem. Essa opção poderia introduzir distorções no processo ensino-aprendizagem, ignorando o sujeito concreto a que se destina. Quem conhece as características dos seus alunos e da escola, é o professor, competindo-lhe, como educador, as escolhas sobre o que é preferível, em cada momento, caso e situação.

Em síntese, cabe ao professor seleccionar e organizar a actividade educativa, tendo por critério não só os objectivos estabelecidos no Programa, como também as aptidões dos alunos, os seus interesses, as características da dinâmica social de cada grupo e ainda as possibilidades de aproveitamento dos recursos materiais da escola.

Assim, os objectivos inscritos no Programa são precisos, mas admitem diferentes modos de realização, a definir pelo professor, com base na avaliação formativa.

6. IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DO 1.º CICLO NA APLICAÇÃO DO PROGRAMA

O 1.º Ciclo está organizado segundo o regime de monodocência. Sendo assim, o professor deste Ciclo distingue-se dos professores dos outros Ciclos, não pelo tratamento isolado de uma área do saber, mas pelo tratamento abrangente, integrado, mas nem por isso menos especializado.

O ensino no 1.º Ciclo assenta num princípio que é pedagogicamente correcto. A especificidade do papel do professor forja-se no domínio e relação dos saberes fundamentais de cada uma das áreas, e não no ensino das suas particularidades mais elaboradas e sectorais.

O que a criança precisa não é de um professor especialista em cada uma das áreas, mas de um professor especialista no ensino dos fundamentos básicos de cada uma delas e das respectivas relações conceptuais e sua aplicação.

Nesta base, o princípio não pode ser adulterado por deficiências do sistema. Ou seja, se a formação inicial ou contínua do professor do 1.º Ciclo não o tornar apto para a leccionação da Educação Física, não parece correcto recorrer à sua substituição por monitores ou “especialistas” de Educação Física. Trata-se de um problema a resolver através da formação e apoio pelos seus colegas de E.F. e não pela sua substituição. O recurso a monitores, que é actualmente adoptado em algumas escolas, mais não faz do que adiar a resolução do problema. As crianças necessitam de professores que as saibam orientar no seu processo de desenvolvimento. Ora, quem tem realmente **formação pedagógica** adequada é o professor e

não o monitor. É mais fácil, e mais correcto, dar aos professores do 1.º Ciclo, possuidores de formação e grande experiência pedagógica, os instrumentos essenciais para poderem intervir em Educação Física, do que ensinar jovens monitores a serem professores.

Além do mais, a substituição do professor pelos monitores ou “especialistas de E.F.” terá como consequências que:

- o professor se descomprometa, inevitavelmente em relação à Educação Física;
- a actividade física educativa passe a ser discriminada em relação às restantes áreas;
- se perca a perspectiva integradora pretendida nas aprendizagens do 1.º Ciclo;
- o aluno perca a referência da imagem do professor, numa área tão importante para si;
- não se invista o suficiente ao nível da formação inicial nem da formação contínua.

O papel do professor é, fundamentalmente, o de adaptar competências de ensino, que já domina, à especificidade da E.F., tais como:

- a regulação da actividade dos alunos;
- a organização das interacções na turma;
- o aproveitamento da iniciativa dos alunos;
- o clima da aula, etc.

Não se espera, nem se deseja uma atitude tecnicista de demonstração de habilidades ou de correcção específica de gestos técnicos, aquilo que o monitor supostamente estaria apto a fazer.

Com efeito, o regime de monodocência apresenta algumas vantagens:

- Facilita a desejável e plena **prática interdisciplinar**. A Educação Física é um contributo precioso para a criança adquirir saberes de outras áreas já que, nestas idades, o desenvolvimento motor precede o intelectual. Por isso, o professor dispõe da riqueza de situações que a Educação Física proporciona para que a criança compreenda conceitos mais abstractos de outras áreas.
- Permite que o professor tenha o privilégio de ter apenas **uma classe** tornando possível conhecer as particularidades de cada uma das crianças. Assim, pode intervir mais eficazmente na socialização da criança, explorando as interacções sociais que os diferentes tipos de actividade física solicitam.
- Permite ainda tirar partido de uma **melhor organização do tempo**. O professor não fica tão preso às limitações impostas pelo horário escolar podendo, por isso, prolongar o tempo de aprendizagem numa determinada actividade, sempre que as crianças estejam a tirar grande proveito, ou interrompê-lo, caso se verifique o contrário.

- Permite, que o professor possa utilizar as actividades próprias da Educação Física para as contrastar com outras, sem contudo interromper as aprendizagens, dando satisfação às necessidades básicas da criança, proporcionando **prazer e bem-estar no quotidiano escolar**.

CAPÍTULO III

OPÇÕES E DECISÕES ESTRATÉGICAS

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Boas aulas de EF proporcionam muito tempo de prática das actividades físicas, num ambiente lúdico, em situações de exploração, descoberta, treino e jogo, mantendo os alunos empenhados nas tarefas e, portanto, motivados para o seu aperfeiçoamento pessoal.

Os princípios pedagógicos gerais que devem orientar a actividade física educativa são os mesmos das outras áreas do currículo. No entanto devem considerar-se as questões didácticas e metodológicas próprias do objecto e prática característicos desta área – actividade física.

Para além disso, o professor conta com uma **orientação curricular**, que deverá adequar às diferentes necessidades e possibilidades dos alunos, aproveitando a variedade de materiais e equipamentos ao seu dispor, criando situações de aprendizagem, elas próprias, ricas e variadas.

Tudo isto exige do professor um **pensamento estratégico** que lhe permita resolver os problemas que emanam da necessidade de conjugar de forma coerente uma multiplicidade de factores que influenciam o processo ensino-aprendizagem (alunos, materias, espaço, actividades, etc.).

Por estratégia entende-se o conjunto de opções que permitem conjugar as actividades com os objectivos. Pode, assim, distinguir-se níveis de decisão estratégica, consoante o âmbito e o momento em que ocorrem:

- opções estratégicas globais;
- decisões estratégicas de selecção e organização da actividade;
- decisões estratégicas de orientação da actividade

As opções em cada um destes níveis de decisão baseiam-se em **pressupostos** fundamentais da actividade física educativa, que convém abordar desde já.

1. PRESSUPOSTOS DAS DECISÕES ESTRATÉGICAS

Qualidade e quantidade da prática

As aulas de EF devem ser “ricas” e variadas nas experiências motoras proporcionadas aos alunos. Essa variedade não deve ser exagerada. A riqueza das aulas de EF depende essencialmente:

- do **tempo durante o qual os alunos estão em actividade física com significado** (adequada às necessidades e características), tempo para aprender, tempo para aperfeiçoar, para treinar e consolidar;
- da **qualidade das situações propostas;**

Nesta perspectiva estas devem ser:

- **significativas** – correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal do aluno e, portanto, acima das possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo;
- **variadas mas repetidas** – a diversidade das experiências motoras é um princípio que se deve verificar em todas as aulas, devendo ser diversificadas as habilidades (sem prejuízo do tempo necessário à aprendizagem de cada uma delas), as situações e os materiais utilizados; em cada situação o aluno repete as experiências; de aula para aula as situações mantêm-se, enquanto se revestirem de interesse.
- **agradáveis** – os alunos têm de fazer aquilo de que precisam, mas também aquilo de que gostam; a habilidade do professor está em conciliar as necessidades com as motivações, gostos e interesses dos alunos.

Esforço físico

O **esforço físico** é outra das componentes imprescindíveis da EF. Só a actividade física "intensa" permite a elevação do nível funcional das capacidades físicas dos jovens.

Assim, a actividade física educativa implica que os alunos se esforcem, transpirem, aumentem a frequência cardíaca e a frequência respiratória, sinal de que o esforço físico foi significativo.

O esforço físico inerente à realização dos objectivos de EF é possível e desejável para qualquer aluno, a não ser que a criança tenha problemas de saúde (deficiências cardíacas, por exemplo). O professor deve colher informação sobre os alunos de modo a identificar esses casos e efectuar as adaptações adequadas.

Normalmente, não existe perigo de os alunos se fatigarem excessivamente nas aulas. É frequente que as crianças, na sua actividade espontânea, realizem esforços de maior intensidade do que aqueles que se pedem para a realização dos objectivos da EF – (basta observá-los no recreio).

Porém, nem todas as situações da aula de EF têm as mesmas características, em termos de esforço físico realizado, umas são mais intensas do que outras. Existem tarefas que solicitam:

- esforços de máxima intensidade e de curta duração; por exemplo, numa estafeta ou num "sprint" para recuperarem a bola num jogo, em que os alunos atingem frequências cardíacas muito elevadas;
- esforços submáximos, correspondentes ao conjunto de cada uma das aulas e à maioria das situações de exercício, de intensidade moderada;
- esforços pouco intensos, em momentos intercalares da aula, em situações de recuperação ou "repouso activo".

Neste sentido, na estrutura da aula, convém **alternar** actividades de movimentação mais global e intensa (incluindo corridas, por exemplo), com situações de maior controlo e precisão de

movimentos ou mais dependentes da concentração (concurso de pontaria ou habilidades gímnicas de equilíbrio). Devem também alternar-se exercícios que mobilizem intensamente grupos musculares diferentes, por exemplo, suspensões e saltos.

Segurança

As questões de segurança estão relacionadas com o estilo de participação do aluno na aula.

Muitas vezes, as **situações de vertigem** são associadas ao risco (saltos, quedas, voltas, patinar, pinos, etc.). No entanto, são imprescindíveis ao pleno desenvolvimento das crianças, não devendo, por isso, ser evitadas. Devem ser propostas desde que se garantam as condições de **segurança**, papel que evidentemente cabe ao professor, de modo a que se evite que os alunos corram riscos desnecessários.

Por exemplo, um salto com uma volta de cima de um plinto pode envolver algum risco, caso não se tomem as devidas precauções. Esse risco é, no entanto, diminuído se o professor tiver ensinado o aluno a cair (recepção equilibrada no colchão), se o aluno tiver o hábito de dizer o que vai fazer, e como, antes de fazer, e se as condições materiais forem adequadas (por exemplo a altura do plinto, o colchão junto ao plinto, etc.) Deste modo, só factores imprevistos ou incontroláveis podem tornar essa situação perigosa, como qualquer outra menos suspeita, como por exemplo, um jogo com bola.

Espaço e materiais de aprendizagem

A especificidade da EF passa, também, pelo **contexto físico** onde esta se realiza – **o espaço de aula da EF e os materiais de aprendizagem** não são os mesmos das outras áreas curriculares. Na aula de EF, por exemplo:

- o espaço de aula deve ser mais amplo do que o da sala de aula habitual;
- o espaço pode ser organizado em áreas de aprendizagem, com vantagem para a qualidade e quantidade das oportunidades de aprendizagem;
- os alunos não ocupam um espaço fixo. Existe uma maior mobilidade dos alunos que, em constante actividade (motora), passam por diferentes situações;
- a utilização de materiais muito variados é imprescindível.

Muitas vezes o material **portátil** (bolas, arcos, raquetas, etc.) provoca problemas de disciplina e organização, por ser também o mais atraente para os alunos, sendo o material **transportável** (plinto, bancos suecos) e **fixo** (espaldares, barras) o que pode criar maiores riscos em questões de segurança.

As condições materiais actualmente existentes em muitas escolas são insuficientes. No seu conjunto, os materiais apresentam características diferentes, sendo alguns mais atraentes e, portanto, cobiçado pelos alunos. Torna-se necessário que as crianças percebam e sintam, na prática, que o material é de todos e que todos têm oportunidade de o utilizar, embora isso possa não acontecer em cada uma das aulas.

É fundamental que o professor ensine a **estimar** o material, combinando e treinando com os alunos regras de utilização, transporte e preservação.

O professor deve ensinar e ajudar a aplicar **regras** de preparação, distribuição e arrumação do material evitando, assim, grandes perdas de tempo e confusão na aula e promovendo um estilo de participação adequado.

2. QUESTÕES ESTRATÉGICAS GLOBAIS

Progressão e composição

O percurso de desenvolvimento dos alunos, no ano lectivo, apresenta-se composto por várias Etapas, sendo cada uma delas integradas por diversas Unidades.

Ainda que o processo ensino-aprendizagem seja assinalado por estes marcos, tal não significa que funcionem como partes independentes – todas elas concorrem para montar o historial, o enredo que vai servir de referência para o desenvolvimento do aluno.

Nestas circunstâncias, a aula não aparece como um acontecimento isolado. Efectivamente a aula só ganha importância quando integrada e articulada coerentemente no caminho a percorrer ao longo do ano.

Ao longo da escolaridade e em cada ano em particular, o processo de ensino-aprendizagem é organizado com base em dois parâmetros fundamentais:

- **Progressão** – os alunos vão sendo confrontados com os novos desafios, novas aprendizagens, elevando a qualidade de participação na aula.
- **Composição** – o professor vai organizando e distribuindo (compondo) as prioridades e as actividades de desenvolvimento dos seus alunos, considerando os objectivos do conjunto dos blocos do programa.

O início do ano lectivo assume, então, particular importância já que é nesse momento que se traçam as grandes coordenadas, se tomam as grandes opções, a corrigir, eventualmente, no decurso da viagem.

Trata-se de um período fundamental para a construção de um ambiente e estilo de aula propícios ao alcance dos benefícios educativos visados.

De modo a garantir que a actividade realizada nas aulas conduza aos benefícios educativos esperados, é indispensável um **estilo/ambiente de aula** que conduza a um elevado nível de participação dos alunos nas actividades, repetindo, ao mesmo tempo, as suas características individuais e promovendo relações de cooperação entre as crianças.

O **barulho e uma aparente confusão** são características das aulas de EF, devido às aprendizagens interactivas que aí ocorrem. Há, no entanto, indicadores que permitem ao professor distinguir um bom ambiente de aula, com a agitação e barulho que lhe são próprios, de um ambiente pedagogicamente incorrecto – confusão e desorganização.

Um bom **clima em EF** caracteriza-se por uma participação adequada das crianças:

- **interesse pessoal** nas actividades que realizam;
- **motivação e empenho** nas tarefas, mesmo quando o professor não intervém directamente ou não está próximo;
- uma atitude de constante **superação** das suas dificuldades, num ambiente agradável;
- **cooperação** com os colegas e o professor nas diversas tarefas da aula;
- **responsabilidade** no cumprimento das regras de participação e organização combinadas.

Na opinião de alguns professores, os alunos cansam-se de repetir as mesmas habilidades, “desmotivam-se”, sendo portanto difícil mantê-los em actividade o tempo necessário para as aperfeiçoarem e consolidarem. Com base nesta opinião, é frequente assistirmos a aulas compostas por uma quantidade enorme de exercícios em que mal os alunos experimentam, mudam para outros completamente diferentes tentando-se, deste modo, evitar a “desmotivação ou desinteresse”.

Este cenário, de “desinteresse ou cansaço da repetição” verifica-se, apenas, quando as tarefas em que se pretende que estejam envolvidos não são pertinentes. Ou são demasiado fáceis – já não constituem desafio – ou são muito difíceis, ou ainda, o seu tempo de realização é tão curto que os alunos não têm tempo de ter êxito. O desinteresse pode ocorrer, também, quando se instala uma execução rotineira, de repetição mecânica de exercícios analíticos.

Uma das preocupações pedagógicas do professor é saber conciliar a **novidade (novos desafios)** e a **repetição** (treino/aperfeiçoamento) para que os alunos aprendam. A repetição é imprescindível à consolidação das aprendizagens.

Um elevado nível de participação e empenhamento dos alunos só é possível se as situações de prática forem variadas e exigentes, um pouco “à frente” daquilo que os alunos já dominam.

• Papel do professor – Ensino diferenciado

A tarefa pedagógica do professor do 1.º ciclo na área da EF é, essencialmente, a **organização e a regulação das condições de aprendizagem**. Garantir condições de aprendizagem signi-

fica criar oportunidades para que os alunos aprendam, ou seja, oferecer-lhes muito tempo de prática adequada às suas possibilidades e necessidades, em condições de segurança.

Se, por um lado, consideramos que os alunos podem ter aptidões iniciais diferentes e que cada um tem um ritmo de aprendizagem próprio e, por outro lado, defendemos que o ensino deve ser adequado às características dos alunos, poder-se-ia supor que se concorda com um ensino individualizado.

A uma aprendizagem necessariamente individualizada deverá corresponder um ensino individualizado?

De facto não parece desejável, nem possível, o “ensino individual” até pelas próprias características da EF, em que a maioria das actividades é realizada em pares, em grupos, ou em equipa.

Mas é desejável, e necessário, que os alunos realizem **actividades de desenvolvimento diferenciadas**, consoante as suas necessidades e possibilidades.

O ensino massivo e indiferenciado produz aprendizagens diferentes – os mais “fracos” ficam cada vez mais “fracos” e os “mais aptos” confirmam a sua superioridade. A oferta constante das mesmas tarefas, ao mesmo tempo, a alunos diferentes, não ajuda as crianças a superarem as suas dificuldades, necessariamente, distintas.

Podemos diferenciar o ensino distinguindo os objectivos situações de exercício/aprendizagem, a duração das situações ou a intervenção do professor:

- **Os objectivos a realizar podem ser diferentes.** Por exemplo, se numa classe do 4.º ano alguns alunos cumpriram o programa de EF dos anos anteriores (1.º, 2.º e 3.º anos) e outro grupo de alunos nunca teve EF, é muito provável que no final do ano não possam cumprir os objectivos com o mesmo alcance, e até que esses grupos, na mesma actividade, tenham objectivos diferentes.
- Se a diferença do nível de aptidão dos alunos for pouco acentuada, poderemos perseguir os mesmos objectivos terminais, proporcionando-lhes **situações de aprendizagem e tempos de prática diferenciados.**

Por exemplo, se se pretende que todos os alunos realizem a cambalhota à rectaguarda no final do ano, uns podem ter necessidade de iniciar a aprendizagem pelo “rolar” e prosseguir utilizando um plano inclinado para facilitar a realização da cambalhota, enquanto que outros apenas necessitam de treinar a repulsão (empurrar o colchão com os membros superiores no final do enrolamento).

Necessariamente, o primeiro aluno deste exemplo precisa de mais tempo de prática.

Formação de grupos

Na área da EF é essencial que os alunos aprendam em interacção permanente com os outros, existindo mesmo objectivos de realização colectiva.

Assim, a **constituição de grupos** torna-se uma questão delicada, especialmente com crianças destas idades, pelo que, salvo em situações pontuais, o agrupamento das crianças deve ser da responsabilidade do professor, de modo a:

- orientar as relações inter-pessoais para favorecer o aperfeiçoamento individual e a elevação da actividade da turma;
- evitar que se gerem conflitos entre os alunos;
- evitar a segregação dos mais fracos e a “sobrevalorização” (natural) dos mais aptos, pelos colegas;
- possibilitar que os alunos beneficiem dos exemplos uns dos outros;
- rendibilizar o tempo disponível para a prática, gastando pouco tempo em tarefas de organização da turma.

Consoante os seus propósitos pedagógicos, no que se refere, não só à actividade física mas também aos comportamentos sócio-afectivos, o professor pode formar grupos com características distintas, mais ou menos homogéneos. Em equipa, convém manter uma certa heterogeneidade e valorizar a actividade do grupo, para promover a entreajuda e a relatividade das performances.

Deste modo, pode gerir a **dinâmica** e as **relações intra-turma**, aproveitando ao máximo as suas potencialidades para a realização dos objectivos específicos de E.F., suscitando atitudes e valores coerentes com as finalidades educativas deste escalão etário. Na verdade, as relações nas actividades físicas permitem promover a sociabilidade e o domínio das regras ajustadas ao desenvolvimento da criança.

Os grupos podem ser mais ou menos **homogéneos** consoante o sexo, preferências, aptidões e capacidades.

As diferenças entre os alunos devem ser aproveitados na aula, em especial para que os que se revelam melhores, em determinada situação, demonstrando as habilidades que já dominam, e também em situações de apoio aos colegas, em exercício em pares e trios.

O professor deve procurar identificar os aspectos (habilidades, situação) em que determinado aluno, pela sua destreza evidente, pode dar apoio aos colegas ou imagem de uma execução correcta, diversificando essas situações para que cada criança encontre, nas aulas de E.F., espaço de afirmação pessoal.

3. DECISÕES ESTRATÉGICAS NA SELECÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ACTIVIDADE

Escolha dos objectivos e das situações de aprendizagem

A escolha de situações de aprendizagem ou treino é um dos aspectos fundamentais e mais

delicados na orientação do processo de aprendizagem. Há que escolher as “melhores” situações, isto é, aquelas em que os alunos aprendam mais e melhor.

Designamos por **situações de aprendizagem** as oportunidades organizadas de prática, especificamente orientada para o alcance dos objectivos do programa, organizadas de forma a permitirem a todos os alunos, e a cada um deles, o máximo tempo de **actividade motora significativa**.

Estas situações poderão ser idênticas às **condições de realização** dos objectivos do programa (**percursos, concursos, exercício individual, estafeta, etc**) ou outras, escolhidas ou construídas criteriosamente pelo professor, como por exemplo **circuitos** de ginástica que, embora não constem nos objectivos, são formas muito valiosas de aperfeiçoamento em ginástica.

Quer isto dizer que o professor pode, se assim o entender, propor outras actividades ou habilidades, que não são referidas no programa (por isso se indica que se trata de um programa aberto).

Por exemplo, o facto de nenhuma habilidade do bloco de **Perícias e Manipulações** se fazer com ringues ou bastões, não quer dizer que os alunos não possam ou devam fazê-lo na aula de EF. Estas actividades também concorrem para o alcance dos objectivos gerais da EF do 1.º ciclo, quer no que se refere à elevação do nível funcional das capacidades coordenativas, quer no que se refere ao objectivo geral do bloco das **Perícias e Manipulações**.

A aprendizagem de algumas habilidades do programa não exige que os alunos realizem exercícios diferentes dos preconizados, mas podem fazê-lo em diferentes situações. Por exemplo, para que os alunos cumpram o objectivo 1.1. dos **Deslocamentos e Equilíbrios** (pág 20 do Programa do 1.º Ciclo) “Rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direcções ...” não é necessário nenhum outro exercício se não “rastejar” isto é, não há nenhuma tarefa mais simples que sirva para aprender a “rastejar”. Contudo, o professor pode e deve pedir aos alunos que rastejem num percurso, mas também em concurso, no jogo do “rei manda”, no “macaquinho do chinês”, etc., podendo fazê-lo de lado, de costas, e em diferentes orientações (para a frente, para o lado, para trás, etc.).

No caso das habilidades com bola (lançar, receber, driblar, etc), o professor, para além de utilizar as situações referenciadas nos objectivos, deve também propor outras situações de treino e aprendizagem. Para um aluno aprender a driblar é bom que faça muitos exercícios de “manejo de bola”, para se familiarizar com o objecto, aumentando a disponibilidade geral de domínio e controlo da bola (de modo a que esta não seja um elemento estranho e agressivo). É ainda aconselhável que driblem com bolas de tamanhos e pesos diferentes, com uma e outra mão, parado, a andar ou a correr, “alto e baixo”.

O treino e o aperfeiçoamento de habilidades deste tipo passam pela sua realização, ao longo do percurso de desenvolvimento dos alunos, em situações variadas: em **concurso**, em **estafeta**, em **exercício individual**, num **percurso**, em **vagas**, etc.

Com o propósito de “variar” as situações, mantendo os objectivos que persegue e o ambiente de aperfeiçoamento, o professor pode actuar de diversas maneiras:

- mantém a habilidade e altera o exercício;
- mantém a estrutura do exercício e muda a habilidade;
- aumenta ou diminui o grau de exigência das tarefas.

Por exemplo, se o aluno já consegue fazer globalmente a cambalhota, mas precisa de ajuda das mãos para se levantar, o professor desafia-o a fazê-lo sem ajuda das mãos.

Se o aluno está a fazer toques de sustentação individualmente, pode passar a fazê-lo a pares ou, se já salta bem ao eixo por cima do companheiro, em exercício individual, pode também fazê-lo num percurso da Ginástica e/ou por cima de um “boque”, ou combinando esse salto com outras habilidades gímnicas.

Se a **tarefa é muito difícil**, cabe ao professor diminuir o grau de exigência, simplificando a tarefa ou as condições de realização. Por exemplo se a Sónia tem dificuldade em cabecear a pares, com a Mónica, podemos substituir a Mónica pelo José que cabeceia melhor e, portanto, torna mais fácil a prestação da Sónia; ou, por exemplo, substituir a bola por um balão, mais leve e maior, que lhe dê “mais tempo” para se colocar debaixo da bola e poder cabecear convenientemente.

Quando se pretende **consolidar aprendizagens** já iniciadas, a mesma habilidade pode ser realizada noutras situações, (podendo ou não, ter graus de dificuldade diferentes). Por exemplo, o aluno pode “saltar de um plano superior”, directamente para o solo, de frente e para trás, com meia pirueta ou pirueta completa.

• *Soluções organizativas gerais*

Combinar **regras** com os alunos de modo a que estes percebam qual o comportamento que é desejável, torna-se um factor determinante para se conseguir um bom ambiente de aula, isto é, um clima favorável à aprendizagem.

Combinar e utilizar **regras e sinais** torna-se vantajoso em ocasiões especiais de organização:

- distribuir e utilizar material portátil;
- preparar e arrumar material pesado;
- entrar e sair da aula;
- participar na actividade;
- esperar a sua vez para realizar a tarefa;
- formar grupos;
- transitar de situação ou actividade (entre estações de circuitos ou partes de aula);
- chamar a atenção da turma para uma informação ou instrução dirigida a todos;
- reunir a turma numa determinada área do espaço de aula.

Assim, a eficácia das regras surge como um aspecto de elevação qualitativa de participação nas aulas, permitindo aumentar o tempo disponível para a prática.

A introdução destas regras na aula deve ser progressiva. Não se pode pedir a alunos destas idades que aprendam e cumpram várias regras ao mesmo tempo, e só se deve complicar uma regra quando a outra já estiver em fase adiantada de consolidação.

As regras podem ser introduzidas através de jogos, num ambiente de desafio. Se o professor quer que os alunos a um sinal visual (mão no ar) interrompam a actividade e se mantenham atentos ao que vai dizer, podem começar por jogar o “jogo das estátuas” com diversos sinais, escolhendo depois aquele que se utiliza em todas as aulas. Depois, num período de treino, o jogo das estátuas surge em qualquer situação (quer os alunos estejam a jogar, a realizar um percurso de ginástica, num concurso com bolas, etc.) para se poder então assumir como uma regra da aula.

O professor pode combinar com os alunos diversas regras:

- **Regras de utilização dos materiais**, expressando essas regras, pela positiva.

Por exemplo:

- “os colchões transportam-se ao colo, sem os arrastar; as bolas perdidas vão para o canto dos perdidos e achados”, etc.
- “enquanto o professor não disser o que vão fazer, as bolas são para manter debaixo do braço ou entre os joelhos”.
- **Regras de transição de situação ou de espaço** – Por exemplo, se os alunos vêm da sala de aula, é necessário ensiná-los a transitarem de um para outro espaço sem incomodarem as aulas “vizinhas”. Se os alunos vêm do recreio ou de casa também é desejável combinar regras considerando quem chega primeiro à aula, e como se deve entrar no espaço de aula.

De modo a não perder tempo quando pretende intervir e para se fazer ouvir por todos os alunos, o professor deve combinar, desde a primeira aula, **sinais** para que estes interrompam de imediato as actividades e o oiçam.

Para que este sistema resulte, é necessário que os alunos aprendam e treinem, através, por exemplo, de formas jogadas, a reacção a determinado sinal. Este processo demora algum tempo, até estar adquirido por todos os alunos – não se pode esperar um comportamento ajustado logo à segunda ou terceira aula, mas esta aprendizagem é rápida.

Para solicitar a atenção dos alunos, o professor pode utilizar **sinais visuais** (como mão aberta, mão fechada), em vez de sinais sonoros (como o apito ou as palmas). A utilização de sinais visuais tem algumas vantagens:

- não é necessário mais barulho, adicional ao já existente na aula;
- os alunos não se podem “alhear” da presença do professor e do desenrolar da aula – a todo o momento o professor pode levantar o braço, sinal ao qual hão-de responder, parando rapidamente e aguardando o que o professor lhes irá dizer, ou efectuar o sinal de reunião (mão fechada) para que se agrupem junto dele.

A **disciplina** também se aprende! O comportamento dos alunos deve ser orientado por regras devidamente aprendidas e consolidadas, como se de um jogo se tratasse e não de uma imposição, válida em si mesma.

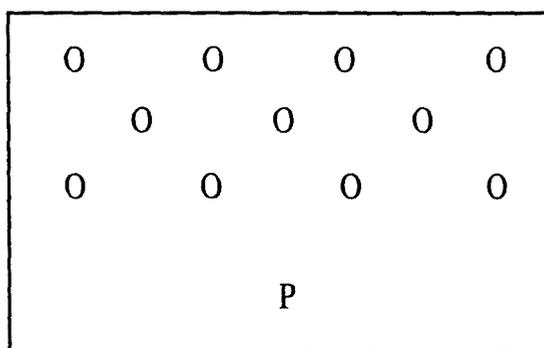
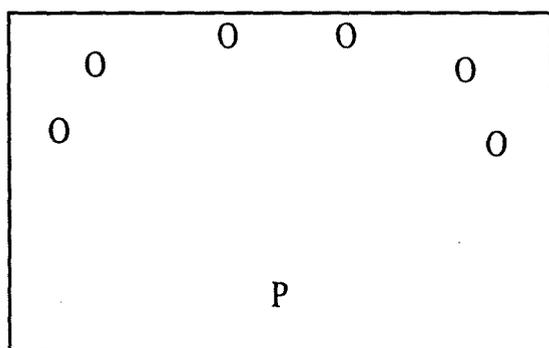
Apesar de o professor cuidar que a aula decorra num ambiente pedagógico favorável (preventivo da ocorrência de comportamentos desvio ou maus comportamentos) podem existir pontualmente problemas de indisciplina, que merecem uma actuação firme do professor para os resolver:

- primeiro, **prevenindo-os**, adaptando se necessário, a actividade ao aluno ou alunos em causa, no sentido de os **recuperar** para a actividade (por exemplo, mudar o aluno de grupo);
- depois, **persuadindo** o(s) aluno(s) em questão, explicando os motivos pelos quais o comportamento é considerado incorrecto e reforçando as regras ou tarefas combinadas;
- por último, caso a actuação anterior não seja eficaz, o professor deverá actuar de modo a **remediar** esse problema na aula, retirando o(s) aluno(s) da tarefa, impondo-lhes outras situações de participação – arrumar material, acompanhar o professor, etc.

• *Situações características da educação física*

Existem formas típicas de organização dos alunos e da actividade, cada uma delas com características e exigências próprias, podendo assim corresponder a intenções pedagógicas diferentes, que possibilitam que todos os alunos beneficiem do máximo tempo de prática em cada aula. Por exemplo:

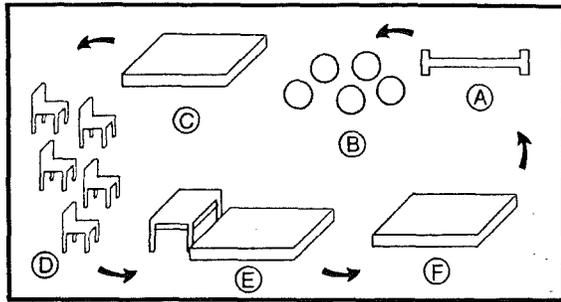
- Quando o professor pretende que todos os alunos façam a mesma tarefa ao mesmo tempo, em **exercício ou concurso individual**, deve distribuí-los de forma equilibrada ocupando todo o espaço (nesse caso, o professor pode circular, por dentro ou por fora da formação, pedindo aos alunos que se mantenham orientados para si):



O – Aluno

P – Professor

- Pode organizar **um percurso** quando quiser que os alunos façam todas as mesmas habilidades em tempos diferentes:



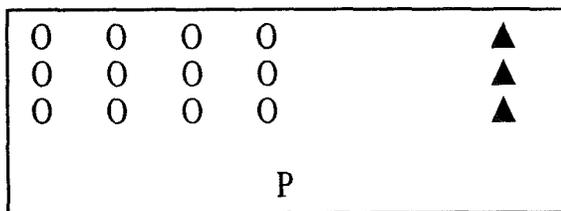
Os alunos realizam as habilidades em sequência, atrás uns dos outros:

- 1 - equilíbrio no banco
- 2 - saltos percorrendo os arcos
- 3 - cambalhota à frente
- 4 - equilíbrios nas cadeiras
- 5 - salto da mesa para o colchão
- 6 - cambalhota à rearguarda

- Se o professor pretende ou necessita de trabalhar com a **turma organizada em grupos** - pares, trios ou grupos maiores, poderá optar por:

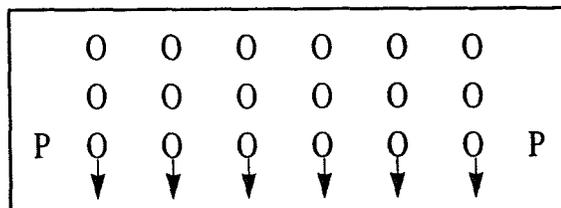
- 1 - Organizar **concursos, estafetas ou vagas**. Assim, os grupos realizam as mesmas tarefas, em simultâneo, no primeiro caso, ou em sequência, no segundo.

Estafetas



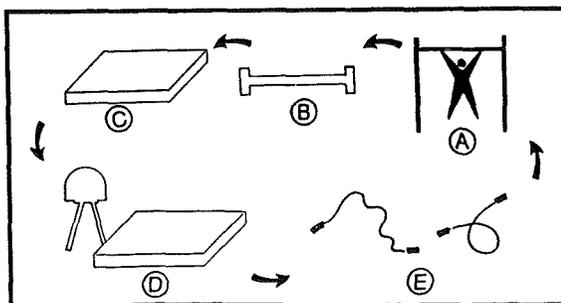
Concurso entre duas ou mais equipas

Vagas



Várias filas de alunos - os primeiros de cada fila realizam a tarefa, a seguir os segundos, etc.

- 2 - Preparar um **circuito** para que todos os alunos, dos diferentes grupos, realizem, no conjunto, as mesmas tarefas, mas em tempos diferentes, cada uma delas.



Os alunos estão, durante algum tempo, na mesma estação e só depois mudam para outra:

- A - suspensão e balanço na barra
- B - equilíbrios no banco
- C - cambalhota à rearguarda
- D - salto de eixo no boque
- E - saltos à corda

3 – Distribuir os grupos em **áreas**, propondo a cada grupo situações de diferentes actividades, realizadas em simultâneo.

Toques de raqueta a par	Percurso: Ginástica	Patinagem: exercício individual
Passe-recepção com os pés (bola) a par		

Em cada área podem realizar-se tipos de actividades ou habilidades diferentes

A opção por esta ou aquela forma de organização depende de vários factores:

- a) Das **características dos alunos** – fase de aprendizagem em que se encontram, grau de autonomia nas tarefas, escalão etário, nível de participação e empenhamento nas tarefas, etc.. Situações que exigem grande autonomia dos alunos – circuitos, áreas – são menos eficazes nas crianças mais novas.
- b) Da **intenção pedagógica do professor** – se pretende que grupos de alunos realizem tarefas diferentes; se pretende que todos os alunos realizem as mesmas tarefas em grupos pequenos; ou se deseja apoiar especialmente um grupo, mantendo os restantes em actividade útil.
- c) Das **características de actividade** – nível de complexidade, grau de risco, características próprias das habilidades e material envolvido. Por exemplo, não é aconselhável que toda a turma aprenda habilidades em patins, em simultâneo.
- d) Das **condições materiais disponíveis** – dimensões do espaço, quantidade de material e diversidade do material. Por exemplo, dispondo apenas de 4 bolas não se pode pretender que os alunos aprendam a driblar, todos ao mesmo tempo, em exercício massivo sob comando do professor. Se o espaço tem dimensões reduzidas, não se podem realizar duas áreas de trabalho em que uma é o Jogo da Bola ao Capitão e a outra um percurso de Ginástica com várias habilidades – quer uma quer outra situação exigem espaços relativamente grandes.
- e) Da **dimensão da turma**, em relação com o espaço, o material e o tipo de actividade. No caso de uma turma muito numerosa, os percursos e circuitos devem ter mais estações do que quando a turma tem um número reduzido de alunos.

A organização de aulas, ou partes de aula, em **áreas** é uma forma privilegiada de diferenciar a actividade dos alunos, proporcionando experiências motoras muito variadas (ginástica, bolas, jogos, etc.), aumentando o tempo de prática do conjunto da turma.

Esta forma de realização de tarefas exige uma relativa autonomia dos alunos, o que requer um período anterior de estabilização das regras de participação na actividade.

Em cada uma das **áreas** o professor pode utilizar diferentes formas de organização das tarefas:

EXEMPLO 1

concurso de toques de sustentação		percurso de Ginástica	
exercício de cambalhotas	exercício individual drible	exercícios individuais de patins	

Neste caso encontram-se 5 áreas de trabalho (5 grupos), de **diferentes blocos** do programa, podendo ou não haver rotação dos alunos pelas áreas. Esta organização exige um espaço de aula relativamente grande mas não exige grande quantidade de material.

EXEMPLO 2

exercício individual: lançamento de precisão	percurso de drible	concurso a pares: pontapear
exercício individual: toques sustentação	cabeceamento a pares	exercício individual: arcos

Neste exemplo, temos 6 habilidades diferentes, do bloco de **Perícias e Manipulações**, numa escola em que o professor apenas dispõe de bolas e de dois arcos. Os grupos são formados de acordo com as prioridades dos alunos – os alunos treinam aquilo em que têm mais dificuldades.

EXEMPLO 3

A percurso de rolamentos	C jogo
B exercício de cambalhotas	

O professor, neste caso, pretende que os alunos mais fracos (grupos A e B) progridam no bloco da **Ginástica**. O grupo C já realiza os objectivos deste bloco, pelo que o professor lhes propõe que aperfeiçoem a sua prestação no **jogo do Mata**, estando muito mais preocupado com a instrução dos alunos dos grupos com dificuldades na Ginástica. O professor (P) circula à periferia do espaço da aula para que possa observar continuamente a actividade de todos os alunos.

As situações características da EF colocam problemas típicos ao professor:

- A capacidade dos alunos realizarem tarefas de aprendizagem de uma forma **autónoma** (sem intervenção constante e directa do professor) só é possível depois de aprenderem e aplicarem regras de participação na aula.

Alunos de escalões etários baixos (6, 7 anos) têm mais dificuldade em realizar as tarefas desta forma.

- Nas **situações novas ou em tarefas que envolvam risco**, e em que o professor tem de ter cuidados especiais com a segurança dos alunos (situações de vertigem e saltos, patinagem, etc.), deve ter uma intervenção mais directa. Não se aconselha, por exemplo, que numa aula organizada por áreas, várias situações apresentem estas características.

Pelo contrário, a par de uma situação deste tipo, nas outras áreas devem propor-se **tarefas de aperfeiçoamento, consolidação ou revisão** de aprendizagens e, portanto, dispensam, de certa forma, o acompanhamento directo do professor.

- Os **circuitos e os percursos**, como vimos, são formas de trabalho em que os alunos se encontram temporariamente a realizar as tarefas sem a presença directa do professor, o que implica:

- uma grande motivação e empenhamento dos alunos nas tarefas (metas concretas, desafios aos alunos);
- tarefas que não envolvam riscos acrescidos pelo facto de o professor não estar presente;
- que não apresentem várias situações relativas a novas aprendizagens (no mesmo percurso ou circuito), já que o professor só pode estar presente numa das estações;
- tarefas em que, quando os alunos perderem o controlo do material (bolas ou arcos), não se prejudique o desenrolar das actividades dos colegas.

Nos **percursos** os alunos realizam as habilidades em sequência. Exige-se que as habilidades seleccionadas se realizem com fluidez para que os alunos não esperem uns pelos outros. Convém, neste caso, clarificar a opção pelo ensino inclusivo, ou seja, cada aluno faz a habilidade de que é capaz, para passar de imediato à tarefa seguinte.

Nos **circuitos** os alunos realizam a mesma habilidade durante algum tempo em cada estação, “rodando” após determinado tempo. Deste modo, o professor pode concentrar-se em determinada habilidade, por ser uma “novidade” ou envolver algum risco, ou acompanhar um grupo de alunos, apoiando directamente a sua prestação em todas as estações.

Para que seja rentável utilizar estas formas de organização, é necessário que os alunos sejam habituados, progressivamente, a realizar tarefas sozinhos, de maneira correcta.

As situações de aprendizagem de EF, requerem, normalmente, e como vimos nas páginas anteriores, a **organização de grupos** para a realização dos circuitos, concursos a pares ou trios, trabalhos por áreas, etc.

Em regra, as decisões sobre este processo devem ser tomadas pelo professor, no trabalho prévio de preparação da sequência de aulas com a mesma organização ou plano, **sequência** que se designa por **Unidade**.

Assim, e no que se refere à formação de grupos e organização dos alunos nas diferentes situações, o professor deve tomar em consideração os seguintes aspectos.

- Promover situações de exercício a pares e a três, indicando “quem faz o quê e com quem”, proporcionando o convívio directo do aluno com cada um dos seus colegas, em situações simplificadas, para descobrir e aprender a relacionar-se com todos eles.
- Evitar um clima de fixação das preferências dos alunos, promovendo a variedade de interacções (utilizando diferentes critérios de agrupamento) em situações que favoreçam a facilidade de cooperação.
- Reduzir o tamanho dos grupos ou equipas, quando se pretende introduzir habilidades novas ou mais complexas, simplificando a organização, para facilitar a assimilação e também as interacções (de modo a que os conflitos possam ser resolvidos facilmente).
- Identificar condutas hábeis dos alunos mais tímidos ou inibidos e valorizar essas habilidades, chamando a atenção dos colegas, para evitar estereótipos de rotulação dos alunos como “inábeis” ou “incapazes”.
- Constituir os grupos, nos casos daqueles que se pretende que se mantenham estáveis durante um período mais ou menos prolongado, de modo a que cada um deles seja heterogéneo (alunos de diferentes aptidões) e, no conjunto, equilibrado com os restantes grupos, evitando a divisão e fraccionamento da turma em “hábeis” e “inábeis”, particularmente na introdução de novas habilidades ou jogos e nas situações de prova.
- Nos grupos-tarefa (ocasionais), para determinados exercícios de domínio de habilidades, agrupar os alunos, por níveis de desempenho, sem deixar que se instale um padrão de agrupamento fixo, o que se consegue introduzindo um colega de melhor nível de prestação em cada sub-grupo (que pode apoiar os parceiros).
- Organizar esses grupos de modo a evitar conflitos, levando os alunos “mais agitados” a participar com colegas que inibam conflitos ou comportamentos de desvio, ou mantendo-os junto do professor para o ajudar – demonstrando, apoiando a organização, etc..

A **homogeneidade ou a heterogeneidade** dos grupos depende dos objectivos do professor e das características da actividade ou da tarefa a realizar.

Por exemplo, se pretendemos que uma situação de jogo colectivo se constitua como uma situação de treino, é conveniente que cada grupo (equipa) seja relativamente homogéneo no seu interior, para permitir igual oportunidade de participação no jogo, já que só esta se traduz em oportunidade de aprendizagem, ao mesmo tempo que o equilíbrio entre os dois grupos permite êxitos equivalentes no jogo, mantendo níveis elevados de motivação dos alunos.

Noutro exemplo se, em determinado momento, o professor quer fazer incidir a sua intervenção nos alunos com mais dificuldades, poderá fazê-lo organizando grupos por níveis de desempenho nas diferentes habilidades, facilitando, deste modo, a avaliação formativa, aspecto essencial na progressão e evolução dos alunos.

Por outro lado, se pretendemos que os alunos com mais dificuldades beneficiem dos “modelos” dos mais hábeis, de modo a melhorarem o seu nível de compreensão e desempenho nas tarefas, os grupos deverão ser heterogéneos, agrupando alunos mais e menos hábeis, nas habilidades em foco.

Ocasional e estrategicamente, o professor poderá propor aos alunos que formem eles próprios os grupos, apreciando, deste modo as relações de preferência/rejeição na turma. Pôde-se atribuir essa responsabilidade aos alunos com dificuldades de integração na turma ou “rejeitados” e, se for oportuno, destacar positivamente a sua participação.

Em determinadas etapas ou unidades ao longo do ano, uma relativa estabilidade dos grupos na turma facilita o processo de avaliação formativa, ao mesmo tempo que evita consumir tempo na definição de grupos:

- os grupos podem ser identificados com nomes ou motivos que as próprias crianças escolham;
- sempre que a constituição de grupos for aleatória, o professor pode utilizar critérios também aleatórios, como a cor da camisola, o mês em que nasceram, etc., ou formá-los através de jogos como “o Rei Manda” (ex.: O rei manda formar grupos de 2, 3, 4, etc.).

4. ORIENTAÇÃO DA ACTIVIDADE

• *Preparação e distribuição do material*

A preocupação do professor, no que se refere à preparação e distribuição do material, deve centrar-se na necessidade de o fazer evitando conflitos e confusões, perdas de tempo desnecessárias, garantindo condições de segurança para a realização das actividades e um bom clima de aula.

Assim, o professor poderá:

- distribuir e arrumar as bolas ou outros objectos portáteis através de **jogos** (em que os alunos vão recebendo ou arrumam o material individualmente), evitando-se conflitos no local onde se encontra o material;
- destacar grupos, alternadamente, para o ajudarem a **montar, deslocar ou desmontar aparelhos**, aproveitando para ensinar procedimentos e cuidados de utilização desses equipamentos, propondo aos restantes alunos actividades que consigam fazer sozinhos, por exemplo, um jogo do seu agrado, num espaço circunscrito;
- **definir grupos** para a preparação e arrumação do material, de preferência para um conjunto de aulas (unidade), de modo a não ter de se preocupar todos os dias com este aspecto. Este procedimento é mais eficaz com alunos mais velhos, 3.º e 4.º anos, mas devem ser progressivamente desenvolvidos com os alunos dos 1.º e 2.º anos.

Se for conveniente ou imprescindível decidir a quem se destina o material com particularidades especiais é, sem dúvida, aos alunos com mais dificuldades, que normalmente são também os mais inibidos e tímidos.

Convém assumir com naturalidade o facto de os alunos preferirem o material com melhor aspecto. No entanto é necessário tomar providências para que isto não perturbe o desenrolar da actividade, inibindo atitudes características de crianças destas idades como, por exemplo: “Com esta bola não faço!”, ou “Isto não presta!” ou “Porque é que o João fica sempre com o arco melhor?”.

• *Apresentação da actividade*

As aulas de EF devem aparecer aos alunos em sequência, articuladas entre si, em conjuntos de aulas com uma estrutura organizativa semelhante (**Unidade**). Assim, normalmente, os alunos sabem no final de cada aula o que é que vão fazer na próxima, as habilidades ou jogos que irão aprender ou treinar, as situações em que os irão praticar, todas (ou quase) já experimentadas nessa aula.

Contudo, se se trata de uma nova Unidade é necessário cuidar em particular deste aspecto.

Como já vimos, a actividade física educativa, exige dos alunos **capacidade organizativa** própria para a realização das tarefas. É conveniente que nas primeiras aulas de cada Unidade o professor trate de rever ou ensinar as **formas de organização** desse conjunto de aulas. Deste modo resolve primeiro problemas relacionados com o funcionamento da aula, mecânica dos exercícios, delimitação dos espaços, sequências nos percursos, circuitos, etc., antes de se preocupar com o desempenho motor relativo aos objectivos dessa etapa do ano.

Sendo o papel fundamental do professor do 1.º ciclo criar, organizar e regular o contexto em que se efectuem as aprendizagens, parece-nos ser a organização dos alunos em actividade um problema crítico, donde decorrem as possibilidades de aperfeiçoamento das situações seleccionadas.

Todavia, a questão que normalmente mais preocupa estes professores é a **explicação das habilidades aos alunos**. É frequente ouvir-se dizer “Se eu nem sequer sei fazer uma cambalhota, como é que a hei-de ensinar aos meus alunos?”.

Este raciocínio, incorrecto na globalidade, evidencia uma preocupação pertinente. De facto, os movimentos percebem-se melhor através de uma imagem visual, pelo que, quando não se trate de actividades de exploração e descoberta, parece haver vantagens em que os alunos observem a habilidade em foco, imagem eventualmente acompanhada de uma explicação verbal. É mais fácil os alunos perceberem o que é um salto ao eixo, se o virem fazer.

Contudo, o professor não tem de saber fazer, de forma exemplar, tudo aquilo que ensina aos alunos, cabendo-lhe, sobretudo, a responsabilidade de criar as condições necessárias a uma boa aprendizagem. Assim, não é preciso que o professor seja exímio a fazer cambalhotas para ensinar todos os seus alunos a fazerem cambalhotas correctamente.

A **demonstração** pode considerar-se necessária, mas não necessariamente feita pelo professor. A não ser que dê uma boa imagem aos alunos (saiba fazer e se sinta bem a fazer), o professor não deve demonstrar.

Para consolidar ou reforçar a boa relação pedagógica, o professor pode e deve, ocasionalmente, utilizar a demonstração de habilidades aos seus alunos. Até pode prepará-la e utilizá-la intencionalmente, como “truque”, para motivar os alunos, empenhá-los nas tarefas, reforçar o seu “estatuto” ou “ganhar imagem”. Para isso, o professor identifica o que sabe ou pode fazer e distribui essas “habilidades” ao longo do ano. Esta estratégia poderá aumentar a confiança e estima dos alunos, pela revelação de outra imagem do professor e pelo exemplo de adulto interessado na actividade física.

Imaginemo-nos a começar a ensinar os alunos a driblar. Como é que o professor explica aos alunos o que é o drible e como é que se dribla? Pode acontecer que o professor não seja um bom modelo de domínio dessa habilidade.

Provavelmente algum aluno já sabe driblar, mesmo antes de o professor ter ensinado. Então esse aluno pode mostrar aos colegas o que é e como se faz. E, nessas circunstâncias:

- ou o João faz bem e então o professor diz à turma “Vamos todos fazer como o João, que usa o braço como uma mola!”
- ou o João “faz assim-assim”, dá a ideia da habilidade mas “bate” na bola em vez de a empurrar – e o professor pode intervir: “Estão a ver como é que o João faz? Então vamos todos experimentar, mas vamos ver quem consegue não dar palmadas na bola, empurrá-la para o chão, como se o nosso braço fosse uma mola!”

Passados alguns instantes, há algum aluno que descobre a melhor maneira de driblar – “olhem, estão a ver a Mafalda? O que é que ela faz muito bem?”. Deste modo, o professor ajuda a identificar aspectos críticos da habilidade.

Graças à **heterogeneidade das turmas**, para qualquer habilidade que se proponha para os alunos aprenderem, encontramos alguns que já dominam um vasto leque de habilidades, alguns

que aprendem rapidamente, outros fazem “assim-assim” e alunos que não sabem fazer, nem sabem o que é, diferenças que facilitam a tarefa do professor.

Caso ninguém na turma saiba fazer a habilidade em causa, o professor pode levar os alunos a descobrirem, dando-lhe pistas que os aproximem da habilidade, explicando a tarefa que pretende que façam. Deixa-os experimentar e corrige-os depois, sucessivamente, dando **indicações claras e precisas**, focando os aspectos críticos da habilidade em causa.

Não interessa, aliás, dar muita informação pormenorizada. É preferível dar aos alunos uma ideia geral, destacando dois ou três aspectos principais e, depois, pouco a pouco, dar indicações que sirvam para aperfeiçoarem a sua prestação. Os alunos não têm capacidade nem de memória nem de resposta motora a tantos estímulos simultâneos como acontece quando damos **muita informação** ao mesmo tempo. São, portanto, desaconselháveis explicações do tipo:

“Para driblar, empurra-se a bola para o chão, a palma da mão não toca na bola, os dedos é que a empurram, pela acção do pulso, têm que flectir o braço e depois estendê-lo na direcção do chão. A bola não deve subir mais alto do que a altura da cintura, temos de a empurrar a meio caminho”.

Para um miúdo que não saiba driblar nem nunca tenha experimentado, dificilmente sabe por onde começar – ou esquece tudo o que o professor disse e vai experimentar da mesma maneira, como se o professor lhe dissesse para fazer ressaltar a bola no chão e nada mais, ou então fica confundido.

Assim, na **apresentação das tarefas**, o professor deve:

- cuidar que os alunos percebam a **organização da actividade** (o espaço que devem ocupar, a sequência das habilidades no percurso, o que têm de fazer em cada estação do circuito, etc.) e as regras de funcionamento estabelecidas; explicar de forma clara e precisa as **habilidades a realizar**, utilizando, sempre que possível ou necessário a demonstração de alunos “mais aptos”;
- reforçar as **regras e segurança**, incluindo as relativas à utilização do material (por exemplo: “em cima do plinto só está um aluno de cada vez”, “no colchão, só se fazem cambalhotas num sentido, “as bolas não podem ir para a área da patinagem”);
- introduzir progressivamente outros **aspectos críticos**, que permitam aos alunos aperfeiçoarem as suas habilidades;
- **manter as situações** enquanto interessam aos alunos, variando, se necessário, a sua estrutura e alternando-a com outras semelhantes (se não forem cansativas) ou diferentes (se o esforço acumulado for do mesmo tipo);
- transitar para **formas mais elaboradas**.

Por **regulação da actividade** dos alunos entende-se o conjunto de tarefas do professor no acompanhamento da prática dos alunos, para manter e elevar a qualidade da sua participação. Este acompanhamento não pode, obviamente, ser individualizado a todo o momento, nem significa a presença constante do professor junto a cada aluno.

O **acompanhamento pedagógico** da actividade dos alunos passa por:

- **dar mais atenção** aos alunos com maiores dificuldades;
- **corrigir, incentivar ou elogiar** os alunos nas suas prestações;
- **modificar**, se necessário, as situações de exercício;
- **garantir** condições de segurança aos alunos;
- **prevenir, evitar ou resolver** comportamentos de desvio em relação à tarefa proposta ou comportamentos de indisciplina.

Para que se torne possível uma intervenção deste tipo, o professor deve sempre **colocar-se na aula** de modo a ver todos os alunos para que se lhes possa dirigir, quando necessário.

As **intervensões** do professor podem, conforme os casos dirigir-se:

- **a toda a turma** – quando se trata de aspectos gerais e importantes para que todos oiçam – os alunos interrompem a actividade e ouvem o professor;
- para um **grupo de alunos** – a informação ou intervenção do professor é específica da tarefa que esse grupo está a realizar;
- para **um aluno** – instrução relativa ao seu desempenho (correção), elogio ou informação acerca da sua evolução ou apresentação de um novo desafio.

Quando se dirige aos alunos, ou à turma, o professor pode:

- **verbalizar** – quando se trata de “feed-back” com conteúdo relativamente à actividade ou comportamento dos alunos: “Já foi melhor, para a próxima tenta agarrar a bola mais longe”;
- **utilizar sinais** visuais (gestos, olhares, acenos de cabeça, etc.) quando a mensagem a transmitir é essencialmente avaliativa ou afectiva, quando o aluno espera do professor apenas uma aprovação/reprovação relativamente ao que fez ou um incentivo à sua actividade.

A intervenção do professor, mesmo quando se trata de corrigir os alunos deve ser, sempre que possível, feita pela **positiva**, criando um clima lúdico, de constante superação e desafio: “Vê se consegues assim ... e agora como o Manuel”, “Daqui a um bocado, vamos ver se já consegues fazer assim ...”, etc..

Quando os alunos, apesar da intervenção do professor (ajuda) não melhoram a sua prestação, temos de procurar causas.

Podemos considerar várias possibilidades:

- O exercício, a **situação escolhida** não está de acordo com os aspectos críticos da aprendizagem e da realização da habilidade: se a Ana, num exercício a pares, não consegue cabecear porque não se desloca para se colocar debaixo da bola, é mais eficaz não insistir nesta situação e pedir-lhe que, ao lançamento de um companheiro se coloque debaixo da bola, mesmo que numa primeira fase a agarre com as mãos.
- Sempre que se justificar, o professor deve **alterar** na própria aula ou em aulas seguintes, as tarefas que propõe aos alunos.
- Quando a tarefa proposta é tão difícil que não permite uma execução conducente à aprendizagem. Por exemplo, o Luís não consegue saltar de determinada altura (porque tem medo), não adianta insistir nesta situação, permitindo que se sente e desça do plinto sem saltar. É preferível baixar a altura até que o Luís consiga saltar com uma recepção confortável e equilibrada, aumentando depois, progressivamente, a altura.

A **segurança**, como aliás já foi dito, é outro dos aspectos que merece cuidados especiais na intervenção e acompanhamento do professor.

Em **situações de maior dificuldade e risco** (não necessariamente perigosas) o professor deve respeitar determinadas normas:

- Estar presente.
- Ensinar estas habilidades em **grupos pequenos**.
- Explicar e combinar, por níveis de complexidade, o que os alunos podem fazer em cada aparelho. Insistir em fazer **bem feito o que é simples e essencial**. Antes de passar a habilidades mais arriscadas e complexas, exigir mais controlo e qualidade dos pormenores do movimento.
- Certificar-se de que as **condições materiais** são adequadas (patins estão apertados e ajustados, o colchão está encostado ao plinto e afastado da parede, etc.).
- Certificar-se de que os alunos sabem o que devem fazer e como, pedindo-lhes que **verbalizem** a ação que vão realizar. Habituar os alunos a “dizer antes de fazer” as habilidades, na exploração dos aparelhos. Trata-se de um factor de aprendizagem e de consciencialização das possibilidades individuais, permitindo ao professor “negociar”, inibir ou estimular o que o aluno pretende fazer.
- Antes de introduzir formalmente as habilidades de vertigem e risco (saltos, corridas muito rápidas ou prolongadas, equilíbrios, etc.) ensinar previamente o domínio do movimento nas **situações limite**, em condições facilitadas (exemplo: cair propositamente e enrolar, sem pôr a mão a travar a queda; realizar exercícios de deslocamento com os olhos vendados).
- Ensinar e automatizar as **quedas**, amortecendo o impacto no solo. Antes dos saltos, equilíbrios e suspensões, dedicar tempo suficiente ao domínio do voo e recepção, de cima dos aparelhos para os colchões, em alturas variadas e acessíveis, aprendendo a cair “confortavelmente”.

Nas situações em que os alunos estão em actividade, **sem a orientação directa** do professor, (ex: circuitos) há que ter alguns cuidados:

- Escolher **tarefas conhecidas** dos alunos, em que não seja necessário a permanente intervenção do professor. Se incluimos uma “nova habilidade” ou uma habilidade que necessite de maiores cuidados de segurança, o professor deve concentrar a sua atenção nessa tarefa.
- O professor deve manter-se mais tempo nas situações em que os alunos demonstrem mais dificuldades, nas que envolvem maior risco ou naquelas que estão a ser experimentadas pela primeira vez. Em qualquer dos casos, o professor não deverá voltar as costas para o conjunto da turma, percorrendo o espaço sempre “por fora”, ficando em condições de **controlar visualmente** o conjunto da turma.
- Na **constituição dos grupos**, cuidar que a sua composição seja equilibrada, tentando evitar conflitos intragrupo.

Face às características físicas das crianças deste escalão etário, é pouco provável que os alunos realizem esforços superiores às suas possibilidades. No entanto, há **sinais exteriores de fadiga** que o professor deve reconhecer nos seus alunos. Uma das formas de o professor garantir que o esforço dispendido não é demasiado intenso é certificar-se que, embora ofegantes, os alunos falam conseguindo articular todas as palavras com correcta dicção e entoação. O professor deve também estar atento, naturalmente, a “más disposições”, vômitos ou palidez com suores frios. Em qualquer dos casos os alunos devem interromper a actividade, mantendo-se junto do professor, a andar lentamente, inspirando e expirando pausada e naturalmente.

Contrariamente a uma ideia muito generalizada, de que “beber água durante o exercício físico faz mal”, os alunos **devem beber água** quando têm sede. Se os alunos transpiram, é porque aumenta a temperatura do corpo, e perdem água pela evaporação (suor), tornando-se necessário repor o equilíbrio de líquidos no organismo.

A satisfação desta necessidade deve, porém, obedecer a regras para que a aula não esteja sempre a ser interrompida para cada aluno beber água: “Depois deste exercício, este grupo pode ir beber água! ... A seguir vai este grupo!”.

Devem evitar-se situações em que toda a turma interrompe a actividade para beber água pois, normalmente, cria grandes confusões junto das torneiras, perdendo-se muito tempo. Uma gestão cuidada destes momentos permite, rapidamente, satisfazer as necessidades em líquidos, de todos os alunos.

CAPÍTULO IV

PLANEAMIENTO