

Universidade de Évora

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Caracterização de um modelo na área da
Expressão e Educação Físico Motora**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na especialidade de Administração Escolar.

MARIA MANUEL PIMENTEL DE CASTRO COELHO

Évora

Dezembro de 1999

Universidade de Évora

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Caracterização de um modelo na área da
Expressão e Educação Físico Motora**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na especialidade de Administração Escolar.

Orientada pelo: PROFESSOR DOUTOR LUÍS BARBOSA

MARIA MANUEL PIMENTEL DE CASTRO COELHO



99610

Évora

Dezembro de 1999

13
200

*Não apontes tão só o termo, mostra também o caminho.
Porque termo e caminho de tal modo estão unidos, que um muda o outro.
E novo caminho outro termo nos revela.*

(Lassale)

À família que sempre manifestou o seu apoio, num clima de incentivo e compreensão, algumas vezes de resignação, face a muitos momentos de pouca disponibilidade.

À Catarina, Pedro, e Filipe
pela mediação afectiva necessária ao desenvolvimento do projecto, com prejuízo do apoio e dedicação que lhes devo.

Ao Carlos
Pela presença, confiança e apoio incondicional, nos momentos mais difíceis desta nossa etapa de formação e valorização profissional.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho reflecte uma etapa do nosso percurso de desenvolvimento profissional, e pessoal, no âmbito da formação contínua de professores, reportando-se a contextos específicos de acção, indissociáveis do enquadramento humano e profissional que os caracteriza. A concretização do estudo teve custos pessoais muito elevados, pois não deixámos de cumprir as nossas obrigações profissionais, tentado na medida do possível, equilibrá-las com a vida familiar.

A qualidade das relações humanas estabelecidas, a disponibilidade e profissionalismo encontrados, a confiança e amizade manifestadas por um conjunto de pessoas próximas, contribuiu decisivamente para os resultados alcançados, pelo que expresso o meu reconhecido agradecimento:

Ao Professor Doutor Luís Barbosa pelo apoio e incentivo prestado, transmitindo-nos, com sabedoria e disponibilidade, a confiança e orientação necessária à superação de dificuldades e à realização das etapas do estudo;

Aos professores do 1º CEB que, numa atitude de disponibilidade e confiança, nos aceitaram nos seus locais de trabalho, merecendo a nossa admiração e respeito pelas condições em que exercem a profissão, evidenciando profissionalismo e amizade nos contactos estabelecidos;

Aos colegas que integram o Programa estudado, e, companheiros de mestrado, pelo apoio e frontalidade na contribuição prestada à nossa valorização profissional;

À Universidade de Évora e à E.S.E. João de Deus pelos recursos colocados à disposição e prontidão dos contactos estabelecidos.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
1. ESCOLA – LOCAL DE MUDANÇA.....	16
1.1. ESCOLA - ORGANIZAÇÃO	17
1.2. MASSIFICAÇÃO DA ESCOLA	20
1.3. PROFESSOR – AGENTE DE MUDANÇA.....	23
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
2.1. EFICÁCIA DO ENSINO.....	36
2.2. INVESTIGAÇÃO NO ENSINO	41
2.3. INVESTIGAÇÃO DO SUCESSO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
<i>Paradigma Processo-Produto</i>	<i>55</i>
<i>Paradigma do Pensamento e Acção do Professor.....</i>	<i>58</i>
<i>Paradigma dos Processos Mediadores do Aluno.....</i>	<i>60</i>
<i>Paradigma do Professor Reflexivo</i>	<i>62</i>
2.4. INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DA E.F.	63
2.5. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	69
3. PROBLEMÁTICA – A EEFM NO 1º CEB.....	78
3.1. PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	84
3.2. A EEFM. NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	89
3.3. METODOLOGIA.....	95
4. CARACTERIZAÇÃO DE UM PROGRAMA DE APOIO À EEFM NO 1º CEB...99	
4.1. PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES E ESCOLAS NO PROGRAMA	100
4.2. ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA	103
<i>Vertente – Apetrechamento (espaços e equipamentos)</i>	<i>104</i>
<i>Vertente - Actividades de Complemento Curricular</i>	<i>105</i>
<i>Vertente - Apoio Directo ao Professor e Formação.....</i>	<i>108</i>

4.3. AVALIAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO	115
<i>Caracterização dos Sujeitos da Amostra</i>	116
<i>Apresentação e Discussão dos Resultados</i>	119
4.4. ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	124
<i>Estudo das Representações dos Formandos sobre o regime de Monodocência, na área da EEFM no 1º CEB</i>	126
<i>Estudo das Representações dos Formadores sobre a Eficácia da Intervenção dos Professores do 1º CEB acompanhados</i>	135
5. OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EEFM	144
5.1. LIMITES DO ESTUDO	147
5.2. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	150
<i>Caracterização da Amostra</i>	150
<i>Condições de Observação</i>	155
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	165
6.1. PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES OBSERVADOS	165
<i>Perfil de Intervenção do Professor segundo as Variáveis de Presságio</i>	169
6.2. CONSEQUÊNCIAS DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA PRÁTICA PROPORCIONADA DOS ALUNOS	171
6.3. CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EEFM	178
7. CONCLUSÕES	184
8. BIBLIOGRAFIA	195
ANEXOS	203

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA.....	100
QUADRO 2 - TIPOLOGIA DAS ESCOLAS DO 1º CEB DO CONCELHO DE LISBOA.....	101
QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE PRÁTICA DE EEFM	102
QUADRO 4 – PARTICIPAÇÃO NOS JOGOS DE NATAL.....	106
QUADRO 5 – PARTICIPAÇÃO NA FESTA DA CRIANÇA	107
QUADRO 6 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROGRAMA	108
QUADRO 7 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS BLOCOS DE FORMAÇÃO	109
QUADRO 8 - PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	112
QUADRO 9 - EVOLUÇÃO DA ESTRUTURA DO PROGRAMA.....	113
QUADRO 10 - PARTICIPAÇÃO SEQUENCIAL NA FORMAÇÃO.....	114
QUADRO 11 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO AS VARIÁVEIS IDADE E TEMPO SERVIÇO.....	117
QUADRO 12 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO AS VARIÁVEIS HABILITAÇÕES E SITUAÇÃO PROFISSIONAL.....	118
QUADRO 13 – VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO	120
QUADRO 14 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO	121
QUADRO 15 – SUBGRUPOS SEGUNDO AS VARIÁVEIS FORMADOR E MÓDULO	122
QUADRO 16 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL %IMPORT	123
QUADRO 17 – CATEGORIAS DA VARIÁVEL CONCORDÂNCIA COM MONODOCÊNCIA.....	130
QUADRO 18 –UNIDADES DE REGISTO - QUADRO DE FREQUÊNCIAS	131
QUADRO 19 – DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS - FREQUÊNCIA RELATIVA DAS UNIDADES DE CONTEXTO.....	132
QUADRO 20 – ASSOCIAÇÃO DAS CATEGORIAS AOS SUBGRUPOS DA VARIÁVEL MONODOCÊNCIA.....	134
QUADRO 21 – INCIDENTES CRÍTICOS - ANÁLISE DESCRITIVA.....	137
QUADRO 22 – INDICADORES DE EFICÁCIA DA INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES	139

QUADRO 23 – ANÁLISE DESCRITIVA DA INTERVENÇÃO DOCENTE.....	141
QUADRO 24 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	150
QUADRO 25 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	152
QUADRO 26 –EXPERIÊNCIA PASSADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ACTIVIDADES FÍSICAS	152
QUADRO 27 – LECCIONAÇÃO DA EEFM NO 1º CEB	154
QUADRO 28 – VARIÁVEIS EM ESTUDO	161
QUADRO 29 – FIDELIDADE DO INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR	164
QUADRO 30 – PARÂMETROS DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DE PROCESSO, ASSOCIADAS AO PERFIL DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR	166
QUADRO 31 – ANÁLISE DA CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DE PROCESSO	168
QUADRO 32 – COMPARAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO RELATIVA DAS FUNÇÕES DE ENSINO NOS SUBGRUPOS DE PROFESSORES	169
QUADRO 33 – DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS NO PERFIL DE INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES, SEGUNDO AS VARIÁVEIS DE CLASSIFICAÇÃO	171
QUADRO 34 –PARÂMETROS DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS TAULA, TAM E EPP	172
QUADRO 35 - RESULTADOS DO TESTE <i>t</i> DE <i>STUDENT</i> APLICADO ÀS VARIÁVEIS TAM E EPP	173
QUADRO 36 – RESULTADOS DA ANOVA APLICADA À VARIÁVEL TAM EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS DE PRESSÁGIO DID E PD	174
QUADRO 37 – PARÂMETROS DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA VARIÁVEL %AAM	176
QUADRO 38 – ANÁLISE DE VARIÂNCIA DA VARIÁVEL %AAM SEGUNDO OS SUBGRUPOS DID E PD	177
QUADRO 39 – ANÁLISE DA CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	178
QUADRO 40 – ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS.....	181

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – CARACTERÍSTICAS DA ACTIVIDADE EDUCATIVA (CARREIRO DA COSTA, 1995)	38
FIGURA 2 - MODELO DE ESTUDO DO ENSINO SEGUNDO O PARADIGMA PROCESSO-PRODUTO (PIERON 1983).....	57
FIGURA 3 - MODELO DE ESTUDO DO PENSAMENTO E ACÇÃO DO PROFESSOR (CLARK & PETERSON, 1986).....	59
FIGURA 4 – PARADIGMA DOS PROCESSOS MEDIADORES DO ALUNO (CARREIRO COSTA, 1996).....	62
FIGURA 5 - INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DA EF (CARREIRO COSTA, 1996)	65
FIGURA 6 - DOMÍNIOS DA APRENDIZAGEM EM EF (CRUM, 1993)	67
FIGURA 7 - MATRIZ DO PERFIL DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR (BARBOSA, S.D.)	74
FIGURA 8 - EVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE ESCOLAS NO PROGRAMA.....	100
FIGURA 9 - TIPOLOGIA DAS ESCOLAS.....	102
FIGURA 10 – ESPAÇOS DE PRÁTICA DA EEFM.....	103
FIGURA 11 - EVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS JOGOS DE NATAL	106
FIGURA 12 – EVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NA “FESTA DA CRIANÇA”	107
FIGURA 13 –PARTICIPAÇÃO RELATIVA DOS PROF. DO 1º CEB NO PROGRAMA.....	109
FIGURA 14 - EVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA	113
FIGURA 15 –PARTICIPAÇÃO SEQUENCIAL NA FORMAÇÃO.....	114
FIGURA 16 - PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO 96/97 SEGUNDO A VARIÁVEL SEXO	116
FIGURA 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS IDADE E TEMPO DE SERVIÇO	117
FIGURA 18 – CARACTERIZAÇÃO SEGUNDO A VARIÁVEL TIPO DE VÍNCULO	118
FIGURA 19 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO.....	121
FIGURA 20 – VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SEGUNDO AS VARIÁVEIS DE CLASSIFICAÇÃO FORMADOR E MÓDULO.....	123
FIGURA 21 - CONCORDÂNCIA COM A MONODOCÊNCIA NA ÁREA DA EEFM.....	127

FIGURA 22 - PARTICIPAÇÃO RELATIVA DAS UNIDADES DE CONTEXTO NA DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS.....	132
FIGURA 23 - CATEGORIAS SEGUNDO A VARIÁVEL MONODOCÊNCIA.....	133
FIGURA 24 –BLOCOS PROGRAMÁTICOS ABORDADOS NAS SESSÕES OBSERVADAS.....	138
FIGURA 25 –INDICADORES DE EFICÁCIA DA INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES NAS SESSÕES OBSERVADAS.....	142
FIGURA 26– PARTICIPAÇÃO EM ACÇÕES DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA EF/EEFM, FORA DO PROGRAMA.....	153
FIGURA 27 – SUJEITOS DA AMOSTRA SEGUNDO A VARIÁVEL DIDÁCTICA FREQUENTADA ...	154
FIGURA 28 – LECCIONAÇÃO DA EEFM NO 1º CEB SEGUNDO A VARIÁVEL DIDÁCTICA	155
FIGURA 29 - PARÂMETROS DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO PERFIL DE INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES.....	167
FIGURA 30 – REPARTIÇÃO DAS FUNÇÕES DE ENSINO.....	167
FIGURA 31 – COMPARAÇÃO DO PERFIL DE INTERVENÇÃO SEGUNDO AS VARIÁVEIS DE CLASSIFICAÇÃO	170
FIGURA 32– VARIAÇÃO DA <i>VD TAM</i> EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS <i>DID</i> E <i>PD</i>	174
FIGURA 33– VALORES DA VARIÁVEL <i>%AAM</i> SEGUNDO OS SUBGRUPOS <i>DID</i> E <i>PD</i>	176
FIGURA 34 – VALORES DA VARIÁVEL <i>%AAM</i> EM FUNÇÃO DOS SUBGRUPOS <i>DID</i> E <i>PD</i>	177
FIGURA 35 – VALORES DA VARIÁVEL <i>TAM</i> SEGUNDO OS SUBGRUPOS <i>DID</i> E <i>PD</i>	179
FIGURA 36 - VARIAÇÃO DA VARIÁVEL <i>DEMO</i> SEGUNDO OS SUBGRUPOS <i>DID</i> E <i>PD</i>	180
FIGURA 37- VARIAÇÃO DA VARIÁVEL <i>FB</i> SEGUNDO OS SUBGRUPOS <i>DID</i> E <i>PD</i>	181
FIGURA 38 – ANÁLISE DAS COMPONENTES PRINCIPAIS DO PERFIL DE INTERVENÇÃO	182

INTRODUÇÃO

A última reforma do Sistema Educativo em Portugal, pela definição e adopção de um novo programa de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), veio consagrar ao nível político e social a importância desta área no percurso de desenvolvimento dos alunos. Com optimismo, encarámos esta medida como o abandonar de uma postura na qual a formação motora era entendida como acessória, relegada para segundo plano, secundarizada quando comparada com outros domínios do desenvolvimento da criança na escola, nomeadamente o ler, escrever e contar (LEC).

Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) estabelece no seu artigo 7º alínea c), como um dos objectivos do ensino básico, “proporcionar o desenvolvimento físico e motor do aluno”. Também no seu artigo 8º, 1, a), reconhece o papel insubstituível do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como responsável por implementar este objectivo, referindo que “o 1º Ciclo é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

A EEFM está pois institucionalmente estabelecida e curricularmente contemplada no 1º CEB, esperando-se a implementação desta área curricular. No entanto a experiência mostra-nos que, nas escolas do 1º CEB, se continua a privilegiar a componente cognitiva do LEC (visão tradicional do processo de ensino), verificando-se na realidade que a EEFM é unanimemente aceite como de fraca implementação. Este confronto, entre o preconizado e o realizado, coloca o problema da Formação de Professores e da Reforma Educativa, pelo facto de não ter sido acompanhada por uma adequada alteração das estruturas e estratégias que a viabilizam.

Nos dias de hoje verificamos que muito se mantém igual, continuando a EEFM, o direito ao movimento, ao jogo, à actividade lúdica, ainda significativamente ausente da nova escola do 1º CEB.

Carvalho (1994) caracteriza a problemática da EEFM no 1º CEB como uma situação que assume uma gravidade particular pois, apesar das múltiplas tentativas,

as autoridades escolares continuam a não tomar as medidas necessárias à correcção de uma das mais graves falhas do ensino. Também Monteiro (1996, pág. 55) refere que a Educação Física no 1º Ciclo é uma farsa pois “ apesar de não ter lugar e por isso não existir, nunca deixou de ser obrigatória e de estar presente em todos os currículos oficiais que foram elaborados”.

Estudos recentemente realizados¹ revelam que a saúde física das crianças está ameaçada pela flagrante falta de actividade física, associando-se a deficiente actividade física, e conseqüente falta de hábitos saudáveis de vida activa, a doenças cardiovasculares, osteoporose, diabetes, e outras, comprometendo a qualidade de vida adulta. Referem-se como causas o aumento de hábitos de vida sedentária no dia a dia das crianças, nomeadamente no que se refere ao aumento das horas lectivas na escola (a grande maioria das crianças passa diariamente 5 a 7 horas nos bancos da escola) e à ocupação dos tempos livres com actividades tais como a televisão, os jogos vídeos e os computadores. O Jogo lúdico ao ar livre ou a prática desportiva, são cada vez mais, uma excepção, essencialmente nas grandes cidades e seus arredores.

Reforçam-se os benefícios da prática da EEFM nas crianças², não só relativamente ao desenvolvimento físico e motor, mas também na promoção de uma expectativa e imagem positiva face à escola, conducente ao sucesso educativo. Assume-se que a ausência desta área disciplinar compromete o desenvolvimento completo das crianças, bem como a promoção de uma dimensão cultural que lhes proporcione no futuro uma vida saudável e equilibrada.

Com o aparecimento dos novos Programas, algumas entidades profissionais e públicas, preocupadas com o tema, (re)investem na implementação de modelos de intervenção directa nas escolas do 1º CEB, com o objectivo de criar condições favoráveis à existência de E.E.F.M, com carácter regular e sistemático, ocupando o lugar desejável na formação das crianças.

¹ Segundo estudo publicado pelo “Journal de l’Association médicale” canadiana.

² A “American Heart Association” (1995) recomenda uma actividade física diária de 30 minutos e três vezes por semana 30 minutos de actividade intensa.

Como refere Rocha (1992) são os próprios professores do 1º CEB que insistentemente referem não possuir a qualificação necessária à leccionação das matérias da Educação Física, pelo facto de não a terem recebido na formação inicial ou a considerarem insuficiente, afirmando frequentemente que depois de serem professores nunca mais lhes foi dada a possibilidade de se aperfeiçoarem.

Estudos realizados, no âmbito da formação contínua, evidenciam a importância do acompanhamento e incentivo dos professores, próximo e regular, através de programas de formação que valorizem as práticas em contexto, procurando soluções para os problemas que as condições do exercício profissional colocam (Alarcão, 1996 e Estrela, 1977). Actualmente solicita-se ao professor uma atitude científica e crítica, na organização das oportunidades educativas das crianças, na adequação de soluções para os problemas educativos que caracterizam os seus contextos profissionais, desenvolvendo capacidades individuais e colectivas na superação dos obstáculos, na implementação do sucesso educativo.

Para Nóvoa (1991), ser professor hoje em dia implica uma compreensão do saber e da forma como ele foi construído, assim como o domínio dos mecanismos de apropriação, pelos alunos, deste saber. Importa redefinir a função docente e reconstruir uma nova identidade profissional. O autor defende que nas sociedades contemporâneas a função principal dos professores “não é a transmissão e difusão do saber (tarefas que são, quer queiramos quer não, desempenhadas por outros actores e instituições sociais), mas antes a preparação das crianças para uma apropriação crítica deste saber” (ibid., pág. 15).

Realça-se a importância da experiência individual dos professores (componentes formativa e cultural) nos percursos de desenvolvimento profissional e na compreensão dos fenómenos organizacionais, bem como o papel da inovação na construção da mudança preconizada pela reforma educativa. Sarmiento (1994), referindo-se à Reforma Educativa, enfatiza o papel da escola e dos actores educativos no êxito das mudanças educativas. Neste cenário a formação contínua de professores, entendida à luz dos princípios da formação de adultos, ganha uma importância cada vez maior, assumindo-se como impulsionadora das práticas conducentes à Reforma Educativa.

Pede-se aos professores que se assumam como os verdadeiros agentes de mudança, solicitando-lhes novos papeis e novas funções, conducentes a

especializações muitas vezes consubstanciadas no discurso e imagem do professor polivalente. No entanto, todo este discurso não é eficazmente acompanhado por medidas que implementem as condições estruturais para a mudança, pela criação de contextos favoráveis à inovação, pela mudança de concepções e atitudes, de comportamentos e de práticas.

A mudança de práticas decorre do envolvimento e da participação activa do formando no processo de formação: na significação dos conteúdos abordados pela definição de estratégias de superação das dificuldades; na definição de objectivos que visam aproximar a formação à realidade, i.e. o desejado ao realizado. A relação de paridade profissional entre formador e formando, o apoio regular e sistemático, o conhecimento presencial dos contextos em que decorre o acto educativo, são algumas das características do processo de formação contínua valorizadas pelos professores, assumindo-se como determinantes na evolução das práticas profissionais a adoptar e na manutenção das mudanças operadas (Alarcão,1996; Onofre, 1996).

Pretendemos com o presente estudo caracterizar um modelo de formação contínua de professores do 1º CEB, na área da EEFM, na procura de indicadores de eficácia da formação proporcionada. O conhecimento dos contextos em que ocorrem as práticas educativas, assume particular importância na produção do conhecimento teórico e na avaliação dos processos de formação, relacionando as práticas pedagógicas com os contextos e as situações em que ocorrem (Silva,1996; Estrela, 1994).

Nos últimos anos temos desenvolvido a nossa prática profissional no âmbito da formação contínua de professores, na área da EEFM no 1º CEB, integrada num Programa de intervenção autárquica. Reconhecemos a necessidade de aproximar a formação contínua de professores dos contextos (condições) em que estes exercem a sua profissão, assegurando-se as condições de transferência para a prática docente.

No que se refere ao Programa, objecto deste estudo, a intervenção está especialmente direccionada para o apoio directo ao professor do 1º CEB, nos seus contextos de exercício profissional, complementado com acções de formação contínua e temática na área da EEFM. Simultaneamente assegura-se o

apetrechamento das escolas com material didáctico que permita implementar o Programa Oficial, assim como a recuperação ou criação de espaços de prática. A elaboração de documentação de apoio à actividade curricular e de complemento curricular, e a dinamização de actividades internas e inter-escolas, são outras áreas de intervenção do Programa.

Bahia de Sousa (1992) num estudo realizado sobre a prática curricular da Educação Física no 1º CEB, verificou que mesmo quando se apoiam os professores através de acções de formação contínua na área da EEFM, acompanhadas de programas de intervenção que visam dotar as escolas dos recursos materiais para a prática, nem sempre são proporcionadas às crianças as actividades físicas adequadas e necessárias.

Com o objectivo de aprofundar a compreensão dos processos de mudança, socorremo-nos simultaneamente das metodologias qualitativas e quantitativas na caracterização da dinâmica e dos comportamentos observados, procurando caracterizar as condições em que se inserem. Consideramos que existe um *continuum* entre estas duas metodologias, complementares na construção de uma visão mais objectiva e pertinente do objecto de estudo³, contribuindo para clarificar e ultrapassar problemas práticos na identificação dos factores que possam favorecer ou dificultar a mudança. O cruzamento dos dados, pela triangulação dos métodos utilizados, tem por objectivo construir um modelo de análise que, a partir da realidade dos próprios actores, contribua para o reforço ou reformulação da formação proporcionada, (Zay, 1996).

Pretendemos caracterizar a realidade onde se implementa o programa de formação, avaliando-o pelo confronto entre os seus objectivos e as práticas existentes. Como refere Pina (1997, pág. 8) "a prospectiva não é garantia de futuro, mas é certamente útil, na medida em que lança desafios, coloca questões sobre as nossas aspirações, visões e estratégias a longo prazo, permitindo seleccionar as melhores alternativas e avaliar a sua eficácia". A avaliação do Programa e modelo de formação implementado, decorreu de uma abordagem multidimensional, considerando os seguintes domínios da realidade:

³ Modelo de formação contínua de professores do 1º CEB na área da EEFM, integrado num Programa de intervenção autárquica, junto das escolas do 1º CEB públicas, do concelho de Lisboa.

- Contextos de acção do Programa, caracterizando as circunstâncias de implementação da realidade em análise (estrutura, condições materiais e de participação);
- Práticas que ocorrem na realidade estudada, através dos comportamentos observáveis dos professores, na situação real da sessão de EEFM;
- Significados dos actores directos face à realidade estudada, nomeadamente expectativas e atitudes face à EEFM e o regime de Monodocência no 1º CEB.

O estudo centrou-se nas escolas e professores do 1º CEB, integrados no Programa, no sentido de recolher indicadores sobre as práticas existentes e os contextos de acção, contribuindo para o desenvolvimento e eficácia do modelo de intervenção.

1. ESCOLA – LOCAL DE MUDANÇA

Actualmente, a escola assume-se como um espaço privilegiado de intervenção e interacção da comunidade educativa, na procura e implementação da eficácia e qualidade do Sistema Educativo. Assistimos a processos de autonomia desta organização, e consequente responsabilização, visando dotá-la dos instrumentos que na prática garantam e promovam as igualdades de oportunidade de acesso e de êxito dos alunos nas actividades escolares.

A partir dos anos 80 os estudos, realizados no âmbito do desenvolvimento dos sistemas educativos, têm-se centrado na escola, analisado-a segundo perspectivas e abordagens diversificadas que permitam estabelecer a ponte entre as abordagens macro (institucional) e micro (sala de aula) da realidade educativa.

Por todo o lado aparece uma preocupação com a qualidade do ensino e a consequente aquisição de competências base, assistindo-se à revalorização da escola, como objecto de estudo de perspectivas e abordagens diversificadas que equacionam a eficácia do sistema educativo (Lima 1996). O ensino surge assim em interacção com a sociedade e a cultura, sofrendo uma forte influência dos modelos de desenvolvimento humano que caracterizam o debate social e cultural.

Num relatório apresentado pela OCDE (1989), sobre a relação da educação com a sociedade em geral, refere-se que:

As críticas mais incisivas dirigidas ao ensino e a contestação de que é objecto não provêm, unicamente, de correntes económicas e pressões políticas que visam inverter certas tendências destas últimas décadas. Para compreender o novo contexto do debate sobre o ensino, é preciso ter em consideração o número e diversidade das categorias sociais que procuram receber uma parte mais importante das vantagens da instrução. (pág. 14)

O confronto da heterogeneidade dos grupos humanos presentes na escola e a garantia de igualdade de oportunidades e sucesso educativo, orienta o debate sobre a qualidade do sistema educativo, na procura de soluções que façam face à

crescente ambiguidade e complexidade das funções da escola e dos seus actores. Os estudos sobre a eficácia da escola, baseiam-se em modelos de análise múltipla que privilegiam a descrição e compreensão das variáveis que determinam a acção, tendo ainda em conta as interacções estabelecidas com outros agentes e sistemas (parceiros educativos).

Procura-se promover na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os seus actores (Barroso, 1996), pela partilha da diversidade de processos e estratégias, com o objectivo de empreenderem uma acção colectiva no processo de mudança da acção educativa e da escola .

Considerando as escolas como organizações sociais e culturais, assistimos a estudos centrados na análise dos processos internos e de interacção com a comunidade, na procura de indicadores de eficácia, dos aspectos qualitativos que distinguem os resultados das escolas, que marcam a diferença. Efectivamente, investigações realizadas recentemente mostram que, aplicando os mesmos elementos concretos a escolas que parecem análogas, pela origem social e económica dos alunos, se obtêm frequentemente resultados muito diferentes (OCDE, 1989).

Na procura da qualidade as atenções centram-se então sobre as escolas, sobre o mundo social complexo que representam, sobre o modo que têm de organizar e de resolver os problemas de educação, nas interacções que se estabelecem entre os seus actores e os parceiros educativos. Ao nível das decisões da política educativa assistimos a uma focalização sobre a escola, reconhecendo-a como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino, assumindo-se a importância do contexto social e cultural da escola, e das suas práticas, nos processos de mudança (Barroso, 1996; Niza, 1999).

1.1. ESCOLA - ORGANIZAÇÃO

Entendida como organização social, a escola é analisada num contexto próprio, de inovação pedagógica e de (re)qualificação das práticas educativas (Costa A., 1996). A revalorização da escola, como objecto de estudo privilegiado na investigação realizada no âmbito das Ciências da Educação, procura garantir a

congruência entre os fins democráticos da educação e os meios pedagógicos que a concretizam (Niza, 1999).

Hoje em dia as finalidades e alvos educativos centram-se nos valores, atitudes e competências sociais a desenvolver nos jovens, como forma de adequar os conhecimentos académicos à futura inserção e participação social. Cada sociedade espelha na escola o conjunto de saberes e de valores cuja apropriação por parte das gerações mais novas deseja promover. A educação é o centro de um amplo debate social, em função do qual se constróem crenças e aspirações, e se formulam diferentes exigências à função e competências dos professores (Sacristán, 1991).

Assistimos ao alargamento das funções da escola e dos professores, projectada na escolaridade obrigatória pela sua dupla função formativa e socializadora. A dualidade da função da escola, servir a sociedade e o indivíduo, exige-lhe não só ensinar a ler, a escrever e a contar, mas também a preparar o jovem para interpretar e manipular eficazmente as informações que lhe chegam, tornando-se um cidadão activo e consciente da sua participação na sociedade (Rocha, 1998).

Sendo a qualidade de ensino ministrada nas escolas uma das prioridades e preocupações das políticas educativas, reconhece-se que o processo de mudança deverá ser lento, persistente e árduo, promovendo alterações de atitudes, valores e práticas. A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas originou um aumento quantitativo de alunos e professores, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, a exigirem uma reflexão profunda sobre a eficácia do sistema (Esteve, 1991).

Na procura do melhor ensino para todos, os ministros da Educação dos países da OCDE, reunidos em Paris no ano de 1984, fizeram a seguinte declaração: " A finalidade essencial do ensino continua a ser a de conduzir cada criança tão longe quanto lhe permitam as suas aptidões, considerada a necessidade de construir o futuro das sociedades democráticas e cada vez mais pluralistas sobre os múltiplos e variados talentos dos jovens".

As transformações sociais, políticas e económicas dos últimos anos conduziram a reformas dos sistemas educativos tentando adaptá-los às características e necessidades das novas sociedades. As reformas tentam dar expressão às preocupações decorrentes da massificação e dos conflitos emergentes do confronto entre necessidades da sociedade e os programas, processos e produtos da aprendizagem escolar.

No entanto, apesar de todos estes investimentos, na prática assiste-se à falência da reforma educativa, aumentando o insucesso e o abandono escolar, acentuando por vezes as desigualdades previamente existentes. Avalia-se a escola pelos seus produtos, em termos de aprendizagens escolares, desvalorizando-se por vezes a importância que esta assume na promoção de vivências enriquecedoras para a vida, impondo-se às escolas critérios de eficácia que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico (Nóvoa 1991).

Surge uma responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do seu ensino. Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema educativo (Esteve, 1991).

A evolução económica e social gerou a demissão da sociedade no que se refere às suas tarefas educativas, acrescentando novas funções à escola e aos professores, responsabilizando-os pelos conflitos de ensino. Pede-se à escola que resolva os múltiplos problemas sociais acrescidos que invadiram o seu espaço (Barbosa, 1997).

Face à mudança social acelerada e ao conseqüente aumento de exigências, torna-se urgente repensar o papel do professor, assim como melhorar as condições em que exerce o seu trabalho. Investigações recentes vêm alertar para a necessidade de associar os efeitos da escola, enquanto organização, à “história” da escola, ao seu contexto e às pessoas que as frequentam (Barroso, 1996). As práticas pedagógicas, a inovação e as competências profissionais dos professores, são algumas das características apontadas como indutoras da mudança preconizada.

O mesmo autor (1998), ao referir-se ao Programa Educação para Todos (PEPT 2000), salienta que os profissionais preocupados com uma educação de qualidade para todos, procuram conceber e executar projectos de intervenção, que promovam a mudança nas escolas, necessária à promoção de igualdade de oportunidades de acesso, e sucesso, num serviço público educativo de qualidade. Defende ainda a participação de todos, no respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos e suas famílias, promovendo a inclusão da escola no meio social local, com recurso a parcerias, projectos e redes.

Passou-se de uma política educativa centrada no Ministério da Educação, para tentativas de descentralização conducentes à autonomia da escola. Apela-se à participação da comunidade na escola, exigem-se práticas motivadoras e métodos eficazes que assegurem a actualização e adequação dos conteúdos às novas exigências sociais.

Skilbeck (1992) refere a este respeito que:

Por toda a parte há uma preocupação com a qualidade do ensino e a aquisição das competências de base, os pais são incitados a participar directamente na escolaridade dos seus filhos e eles reivindicam como um direito, a avaliação, (...), e lembra-se que o sistema de ensino deve prestar contas. (pág. 10)

1.2. MASSIFICAÇÃO DA ESCOLA

A par da massificação do ensino, a escola é responsabilizada pela fractura social⁴ que caracteriza a sociedade actual, sendo directamente questionada sobre a equidade do sistema educativo, e avaliada pela qualidade de ensino que promove, o sucesso, a integração social e cultural, o bem estar dos seus alunos.

A garantia de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, num serviço público educativo que se pretende de qualidade, transforma-se num dos objectivos prioritários das políticas educativas. A preocupação com a qualidade de

⁴ Nomeadamente o desemprego dos jovens e inadequação da sua preparação para integrar o mundo do trabalho.

ensino acompanha as preocupações com a fractura social existente, nomeadamente o desemprego dos jovens e a inadequação da sua preparação para integrar o mundo do trabalho.

Do confronto com esta realidade (massificação do ensino ao nível de alunos e do recrutamento de professores), preconizam-se mudanças estruturais do sistema educativo, como meio de garantir o acesso e a qualidade de ensino, às várias classes sociais. Face aos resultados que se deseja obter, pede-se à escola funções diversificadas, por vezes contraditórias, exigindo-se aos professores níveis de competência e eficácia cada vez mais elevados.

Na sequência do cepticismo decorrente do relatório Coleman, nomeadamente na minimização da influência dos factores escolares nos resultados dos alunos, surge um movimento de análise das escolas que promovem o sucesso educativo, tentando identificar indicadores de eficácia que as caracterizem. As atenções centram-se então no interior das escolas, sobre os processos de ensino/aprendizagem, nas práticas pedagógicas inovadoras e nas competências profissionais dos docentes.

O movimento das Escolas Eficazes veio valorizar os efeitos escolares decorrentes dos aspectos organizacionais da escola, associando os conceitos de qualidade e excelência ao ensino. Alguns estudos realizados (essencialmente estudos monográficos), analisando as escolas como construções sociais com processos e dinâmicas internas próprias, centraram a análise sobre a “cultura de escola” e sua relação com a qualidade e o sucesso alcançados. Aceita-se o pressuposto de que as escolas podem fazer a diferença, apontando-se como características fundamentais, a liderança e a motivação dos indivíduos que as integram, nomeadamente ao nível da expectativa de sucesso e confiança quanto às aprendizagens a promover nos alunos.

Os resultados obtidos com a investigação sobre as escolas eficazes, influenciaram a política educativa, consubstanciada em tentativas de normalização, tendentes à generalização, dos critérios de eficácia, transformando a escola num campo de reprodução, condicionando os actores e despojando-os das suas margens de autonomia e liberdade, e das suas capacidades estratégicas (Lima, 1996).

Passa-se de um paradigma normativo e prescritivo, assente em princípios de racionalidade e previsibilidade das organizações, com fins e objectivos claros, determinados de forma directa e causal, para um paradigma descritivo, no qual se torna fundamental conhecer e compreender os contextos e seus actores, recebendo os contributos de uma abordagem sociológica da organização escolar.

A abordagem sociológica da organização escolar coloca a ênfase na acção dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta, como estratégia de superação das oposições clássicas entre as abordagens centradas no sistema educativo e na sala de aula (Lima, 1996).

Costa (1996) refere que a cultura de escola (partilha de valores e identidade da escola), assume um papel fundamental nos processos de tomada de decisão, dotando a escola de flexibilidade, para responder de forma inovadora às mudanças ambientais. A flexibilidade surge como uma das características fundamentais para dotar a organização de capacidade de mudança e de inovação, rejeitando-se a “norma” universalmente aplicada. Trata-se pois de confrontar as “regulamentações” nacionais (que preconizam uma uniformidade de objectivos, estratégias e recursos), com a especificidade e potencialidade de cada escola (diversidade entre estabelecimentos de ensino e complexidade da escola - organização) possuidora de uma dinâmica própria.

Também a abordagem contingencial se reflectiu no movimento das escolas eficazes, colocando a ênfase da eficácia da organização, na adequação da resposta à situação.

Defendendo-se formas de organização mais articuladas e flexíveis, que garantam localmente a eficácia do sistema educativo, assiste-se à ruptura da lógica de concentração do poder, em que as escolas eram vistas como meras extensões locais de uma entidade central, para um entendimento das escolas como construções sociais, iniciando-se o movimento de territorialização das políticas e práticas administrativas na escola (Barroso, 1996).

Cabe pois à escola construir os alicerces do amanhã, desencadeando processos de interacção com os vários parceiros sociais, assegurando uma participação da comunidade educativa nos processos de decisão, que permitam

combater o insucesso escolar, face às elevadas taxas de reprovação e abandono escolar.

Assume-se a necessidade de repensar a escola e de reformular as suas práticas, procurando-se novos rumos. O “currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1992) tem sido apontado como um dos responsáveis pelo insucesso escolar, inadequado à diversidade da escola de massas no que se refere à homogeneidade da vertente instrução,. Há que encontrar soluções que sirvam a diversidade que se encontra na escola, criar e transformar os contextos educacionais e propiciar as aprendizagens conducentes ao sucesso escolar.

1.3. PROFESSOR – AGENTE DE MUDANÇA

Visando a educação escolar formal, preparar os jovens para assumirem de forma plena a sua inserção e participação na sociedade, pretende-se assegurar que todos os cidadãos tenham acesso à escola de uma forma bem sucedida. A Lei de Bases do Sistema Educativo consubstancia a obrigatoriedade do Ensino Básico (9 anos de escolaridade) determinando que se devem “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”, reconhecendo a natureza específica de cada escola e colocando o ênfase nos níveis de competência e eficácia tanto da escola como dos professores.

Sendo a escola a instituição social vocacionada para a concretização e materialização da educação organizada, exige-se aos professores um ensino de qualidade, responsabilizando-os pela mudança da escola e das práticas pedagógicas, no sentido de garantir aos alunos a equidade de sucesso escolar. A escola actual, caracteriza-se por uma diversidade cultural e social (crianças com educações informais variadas, aptidões, motivações e interesses diferentes), a qual questiona a eficácia da escola tradicional (reprovações e abandono são alguns dos indicadores mais penalizantes), assente num modelo centralizado, uniforme e burocrático, que se tem revelado inadequado, visto à luz da problemática do insucesso escolar .

Apontam-se como alguns factores determinantes na “crise” da educação escolar, e no mal estar docente:

- ◆ o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos (evolução histórica acompanhando a tendência dos países europeus);
- ◆ a massificação do ensino (diversidade de alunos e recrutamento de professores);
- ◆ a heterogeneidade social e cultural dentro da escola (origem geográfica/ cultural/ étnica/ religioso e sócio-económica dos seus actores);
- ◆ a heterogeneidade ao nível da valorização da educação escolar na promoção da aquisições de conhecimentos e comportamentos, necessários à inserção na vida activa.

Face a esta heterogeneidade reconhece-se a necessidade de diferenciação pedagógica e articulação da escola com a comunidade educativa, na procura de uma interacção com novos parceiros educativos, na procura e implementação de soluções adequadas às características e necessidades da população escolar.

Hoje em dia o “olhar público” sobre o sistema educativo, faz-se sentir com mais pressão junto das escolas, sendo unanimemente aceite que a educação está em crise, tornando-se num tema recorrente das conversas de pais, órgãos de comunicação e políticos. Aceita-se que existe uma inadaptação do Sistema Escolar à massificação da escola e às necessidades da sociedade e mais especificamente do mundo laboral.

Actualmente, a escola é reflexo, e palco, dos problemas sociais: (violência, droga, conflitos sociais, linguísticos, religiosos, ...), exigindo-se-lhe que resolva os múltiplos problemas sociais acrescidos (Barbosa, 1997).

Sendo o insucesso escolar a face visível da crise da Educação, a Reforma Educativa (Lei de Bases do SE) apela a um ensino de qualidade, assumindo a necessidade de formar e preparar os professores para a complexidade e heterogeneidade. À profissão docente colocam-se novos desafios, tais como:

- ◆ Crianças com necessidades educativas especiais (escola incluída), algumas das quais não chegam a alcançar os níveis cognitivos exigidos;
- ◆ Aumento das exigências em relação ao professor, consubstanciado no discurso do super professor, respondendo eficazmente à diversidade de funções que lhe

são atribuídas, conduzindo à necessidade de especialização como forma de enfrentar situações complexas e conflituosas;

- ◆ Novas responsabilidades educativas, nomeadamente ao nível da transmissão de valores básicos, tradicionalmente transmitidos na esfera familiar;
- ◆ Solicita-se à escola a diversificação da sua oferta, estabelecendo pontes de comunicação e interacção com a comunidade, por forma a assegurar a ocupação dos tempos livres. A escola sente-se pressionada a organizar-se na “oferta” de actividades de animação e complemento curricular (Actividades de Tempos Livres), ligando-se com outras instituições (desenvolvimento das relações institucionais) por forma a dar resposta às necessidades da família e da sociedade;
- ◆ Formação Contínua como superação do déficite da formação inicial face à actual diversificação da função docente. A Formação Contínua preconiza uma mudança (evolução) de atitudes e comportamentos dos professores com vista a um desempenho profissional de qualidade, Exige-se ao professor uma constante actualização do saber e saber-fazer, um saber-estar expressado por uma atitude de disponibilidade, de adaptação às novas situações, de gestão dos conflitos existentes e de inovação na implementação de soluções ajustadas aos contextos profissionais.

O alargamento das responsabilidades do professor e a fragmentação do seu trabalho, obriga à realização simultânea de um leque variado de funções. Esteve (1991) chega mesmo a referir que a fragmentação do trabalho do professor contrasta com uma época dominada pela especialização, sendo apontada como um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino.

A investigação evolui já para novos modelos de análise da escola, centrados nas interacções dos seus actores, na caracterização dos contextos e processos de acção, contribuindo para uma concepção alargada de escola resultante da triangulação entre as abordagens *macro*, *meso* e *micro* da organização escola. Reconhece-se que a escola é resultado de uma “construção social”, no seio da qual os indivíduos e as redes de comunicação estabelecidas, desempenham um papel fundamental na eficácia da sua função. Assiste-se a uma transferência de poderes e funções para o nível local da escola com o objectivo de dotá-la de autonomia e



flexibilidade, transformando-a em locais de mudança. Como refere Macedo (1991: 129) existe um “reconhecimento, por parte do poder central, da incapacidade de resolver centralmente, com eficácia e eficiência, a diversidade dos problemas locais”.

A autonomia pretende transformar a escola em espaços de formação e auto-formação participada, em centros de investigação e de experimentação, promovendo a interacção social e a intervenção comunitária na mudança de práticas necessárias à eficácia do sistema educativo. A matriz cultural e social da escola, confere-lhe potencialidades que justificam pensá-la como êmbolo impulsionador de mudanças sociais (Barbosa 1997).

Barroso (1998) refere que as mudanças necessárias se situam essencialmente a nível cultural, tanto da escola como da administração do sistema, propondo que se passe de uma cultura da homogeneidade a uma cultura da diversidade, de uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia, de uma cultura de isolamento a uma cultura de associação.

O Projecto Educativo (P.E.) surge como um instrumento fundamental no processo de mudança da escola, expressando a sua autonomia como comunidade educativa, dotada de uma lógica de funcionamento própria, definida com o objectivo de desenvolvimento da acção educativa que, no quadro dos princípios e normas sociais, melhor pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento individual e social da população escolar de uma determinada localidade (Macedo, 1991).

Ao nível da política educativa o P.E. suporta-se nos princípios de participação, descentralização e autonomia, dando grande relevo à participação da sociedade civil, alargando o conceito de comunidade educativa (espaço social e teia de relações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo educativo).

Costa (1994) define Projecto Educativo como:

(...) um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de

gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa. (pág. 10)

Pretende-se que o P.E. dê resposta ao desafio de inovação e criatividade colocado à escola e aos professores, pela apropriação e criação das condições de implementação dos processos de mudança da escola-organização, adequados à sua especificidade, assegurando territorialmente a eficácia do sistema educativo.

Os professores assumem um papel fundamental, como actores do projecto educativo, pois por eles passa, se gera e se transmite a cultura organizacional da escola (Sarmiento, 1994). Compete também aos professores interpretar as “normas” por forma a reduzir ou potenciar os seus efeitos, adequando-as ao contexto específico da sua escola. A mudança tem que ser construída nas escolas, pelos diversos actores que a habitam, cabendo à formação de professores o papel fundamental no incentivo e promoção dessas mudanças.

Roberto Carneiro, numa intervenção apresentada na cerimónia de abertura do simpósio sobre formação de professores organizado pela SPEF em 13 Abril 1991, defende que:

A nova escola portuguesa que quer formar cidadãos-agentes de mudança tem ela própria de incorporar o gosto pelo risco de mudar, (...). A mudança mais difícil é a que pretende atingir hábitos, atitudes, mentalidades, métodos de trabalho. Por isso, ou o professor se reconhece como artífice da reforma, ou esta não poderá descolar do chão dos diplomas, das circulares, das bonitas concepções teóricas.

Na procura da eficácia do ensino, a formação inicial e contínua de professores surge como uma área de intervenção prioritária, na revalorização da função docente e do papel da escola, no processo de mudança procurado. A exigência que se faz sentir sobre os professores conduz a que estrategicamente se invista na formação contínua dos professores, por forma a assegurar a coerência entre o projecto educativo e a preparação daqueles que são chamados a pô-lo em prática (Landsheere, 1992).

Para Patrício (1994) a formação contínua de professores é uma exigência do mundo moderno., sendo fundamental para o professor o estar permanentemente em contacto com novas fontes do conhecimento, nomeadamente as da investigação científica e tecnológica e a da própria realidade social.

Sendo a formação permanente dos professores, uma das características apontadas como fundamentais para que a escola obtenha bons resultados, propõem-se estratégias de aperfeiçoamento directamente ligadas às necessidades reais das escolas. Valoriza-se a transferência das aquisições realizadas, para os contextos de prática profissional, através de uma permanente atitude de observação, diagnóstico, formulação, ensaio e avaliação do processo da relação educativa.

No mundo actual marcado pela constante mudança, no qual o acesso à informação ocupa um papel central na evolução do conhecimento, a formação de professores é entendida como um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento, no qual a formação inicial não passa de um elo numa longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira profissional do professor (Mialaret, 1981).

A evolução extraordinariamente rápida das situações sociais e escolares, obriga o professor a uma actualização quase constante e a uma reflexão permanente sobre a sua prática. A qualificação dos professores passa pela aquisição de novas competências, pela compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos pela mediação relacional e cognitiva dos professores (Nóvoa, 1991).

Pretende-se dotar o professor de comportamentos e atitudes de constante observação, na análise dos contextos (abordagens situacionais) em que ocorre o acto educativo, questionando as aprendizagens dos alunos em função da sua intervenção, partindo da compreensão dos fenómenos para a sua explicação. Exige-se ao professor uma atitude de pesquisa que justifique e oriente os conteúdos didácticos e metodologias a adoptar, num processo de consciencialização e responsabilização do sentido das suas tomadas de decisão (Barbosa, 1997).

A Formação Contínua, como formação de adultos, deverá partir da caracterização e análise da realidade dos professores, necessidades reais sentidas

e vividas nos seus contextos de exercício profissional, envolvendo-os num processo dinâmico de análise e reflexão das suas práticas. Na promoção do sucesso educativo apela-se à reforma de mentalidades, de práticas e de estruturas, para ministrar um ensino de qualidade.

O diálogo entre formador e formando, torna-se fundamental na identificação e compreensão das necessidades de formação, por forma a garantir que o formando tome consciência das mesmas, se envolva e assuma a procura de soluções que tornem a aprendizagem funcional. Compete ao formador procurar, estimular e favorecer a participação do formando na própria prática educativa, “este ser que, para ser, tem que estar sendo” (Paulo Freire 1993).

É a dialéctica entre o individual e o social que dá sentido (funcionalidade e aplicabilidade) à experiência de ensinar e de aprender. Torna-se fundamental que o processo de formação contínua considere o conhecimento de experiência que o formando possui, que o leve a descrever o contacto “emocional” que tem com a realidade, mobilizando-o a intervir sobre ela (Mialaret, 1981).

Como refere Estrela (1977), o professor deverá estar preparado para um mundo em evolução, tanto no plano dos valores em geral como no do saber em particular. A melhoria da qualidade de ensino assenta na eficácia da intervenção da escola e do professor, sendo unanimemente aceite que a formação permanente tem um papel decisivo na conquista e no reforço dos conhecimentos, que proporcionam a atitude de compreensão, de flexibilidade, e de rápida capacidade de adaptação (Landsheere, 1978).

A transformação da prática parte de uma atitude crítica face às perspectivas pessoais perante os factos educativos, implicando uma postura crítica face ao conceito do que é ser-se professor, quais as suas competências básicas e as linhas orientadoras do seu aperfeiçoamento. (Sacristán 1984).

Patrício (1994, pág. 48) referindo-se ao sucesso educativo e formação de professores afirma que “a excelência dos professores é uma chave: com ela não se abrem todas as portas do sucesso; porém, sem ela conservam-se fechadas todas as portas do sucesso ”

Não existe um processo seguro para determinar se alguém é ou não eficaz, sendo matéria que muda consoante as variáveis e os contextos pois não nos é possível isolar a acção educativa do professor da interacção que se estabelece entre as variáveis que caracterizam e intervêm no complexo acto educativo. A escola passou a ser uma instituição social atravessada pelas dinâmicas sociais, pelas perturbações e pelas inquietações da sociedade, numa interpenetração entre os saberes do quotidiano e os académicos (Niza, 1999). Não há fórmulas mágicas, no entanto a investigação permite-nos encontrar um conjunto de indicadores que, se entendidos com cautela, podem funcionar como referências que orientem a nossa prática quotidiana, na procura da adequação e eficácia da intervenção aos contextos de exercício profissional.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A democratização da escola e conseqüente expansão quantitativa do sistema educativo deu lugar a preocupações sobre a qualidade e eficácia do sistema educativo, consubstanciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Reforma Educativa. Como refere Clímaco (1991) a questão de qualidade reporta-nos para o debate sobre a igualdade de oportunidades, a necessidade de modernizar os equipamentos educativos, os programas de formação dos agentes educativos, a avaliação dos alunos e a orientação pedagógica, colocando no centro do debate as relações da educação com os modelos de desenvolvimento económico e o mercado de emprego.

Colocam-se assim grandes responsabilidades a toda a sociedade e em particular aos professores, preconizando-se uma profunda reforma de mentalidades, práticas e estruturas que implementem o sucesso educativo. Sendo a qualidade e a eficácia do sistema educativo público o objectivo perseguido e exigido por todos, novos papeis e funções são pedidos à escola e aos professores, pondo em evidência a necessidade de renovação da escola e da formação permanente dos agentes de ensino (Estrela, 1977). No entanto, a qualidade do sistema escolar não se alcança pela ocorrência mais ou menos inesperada ou ocasional dos factores que estão associados à eficácia das escolas ou pela força coerciva dos normativos (Clímaco, 1991).

D'Hainaut (1980, pág. 24) ao referir que a acção educativa é complexa, defende que "a responsabilidade do educador é vasta, múltipla e profunda. Ela é ao mesmo tempo social, moral, financeira e económica, porque a educação põe em causa o futuro da colectividade, influencia a sorte dos indivíduos, implica orçamentos consideráveis e cria o potencial de acção de uma comunidade".

O desenvolvimento da tecnologia determina, nos dias de hoje, uma rápida mutação da sociedade (aspectos sociais, económicos, culturais e ambientais), dominada pela informação e pela escola paralela (sociedade mediatizada pelo poder dos *massmédia*), a qual ocupa um espaço informal e cada vez mais alargado na educação e formação dos jovens. A rápida evolução da tecnologia, e o seu

inquestionável papel na produção e acesso ao conhecimento, põe em causa a escola e a função do professor. Nóvoa (1991, pág. 15) defende que “os professores têm que compreender que a sua função principal nas sociedades contemporânea não é a transmissão e difusão do saber, mas antes a preparação das crianças para uma apropriação crítica deste saber”.

Face a este desenvolvimento das fontes de informação alternativas, o professor vê-se obrigado a alterar o seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos, enfrentando a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, num contacto estreito com as abordagens científicas, por forma a integrar a acção educativa no mundo em mudança (Esteve, 1991; Nóvoa, 1991).

Raven, citado por Landsheere (1978) refere a propósito que:

Se queremos que os alunos façam as suas próprias observações, aprendam a aprender por si mesmos, a encontrar a informação de que têm necessidade para atacar os problemas que aprenderam a descobrir, a investigar e a utilizar um feedback sobre a eficácia com a qual eles atingem o fim proposto, a ser inventivos e criativos, a colaborar eficazmente com outros para prosseguir um objectivo, é necessário primeiro que trabalhem com docentes que exerçam continuamente essas actividades. (pág. 139)

O processo de formação dos professores e as competências aí adquiridas são alguns dos indicadores da eficácia e ajustamento do professor ao sistema educativo, o qual exige, cada vez mais, que o professor seja um meio de influência do desenvolvimento dos seus alunos, um catalisador de conhecimentos, cultura e valores. A qualidade do exercício profissional depende da preparação alcançada na formação inicial, da actualização proporcionada pela formação contínua e dos ambientes qualificados, dignificando os contextos de exercício profissional (Niza, 1991).

Assiste-se a uma crise de confiança na escolarização, ao aumento da pressão social sobre a escola e à desvalorização do estatuto e da imagem social dos professores (Carvalho et al., 1992). O problema da formação de professores reveste-

se assim da maior actualidade, estando intimamente associado à reforma do sistema educativo, à mudança preconizada. Exige-se ao professor a capacidade de controlar não só os meios do seu trabalho como também os fins e os resultados, face ao (in)sucesso escolar.

Para Patrício (1994) a formação permanente de professores é um problema nuclear para o bom funcionamento do sistema educativo, tornando-se urgente a cooperação entre os profissionais que a levam à prática e as entidades responsáveis pela formação inicial de professores.

Se o professor é ainda, muitas vezes, concebido como o especialista de uma dada matéria curricular, ou melhor, como especialista do ensino/aprendizagem de um dado conteúdo, hoje ele não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe (Rodrigues e Esteves, 1993). A exigência que se faz sentir sobre os professores conduz a que estrategicamente se invista na formação permanente de professores, enquanto adultos, enquadrados por uma actividade profissional, em referência aos seus contextos de exercício profissional, cuja intervenção é função da indivisibilidade entre o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Como afirma Popkewitz, citado por Sacristán (1991, pág.65), o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interacções entre três níveis de contextos diferentes:

- contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe;
- contexto profissional dos professores, produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas;
- contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

As estratégias de inovação da prática docente, a promover, terão que respeitar as características dos profissionais e seus contextos, garantindo a exequibilidade dos programas de formação e a participação dos protagonistas na mudança educativa. Nóvoa (1995) defende que a inovação deverá fundamentar-se numa perspectiva ecológica de mudança, resultante da interacção entre os profissionais e os seus contextos, defendendo que as práticas de formação contínua

de professores se deverão centrar na escola, nos contextos reais de exercício profissional.

A heterogeneidade de alunos presentes na escola e na turma, obriga o professor a variar a sua intervenção de forma quase infinita, a otimizar a relação pedagógica, aplicando as estratégias e os meios que melhor convenham. Para fazer face ao insucesso e abandono escolar, impõe-se otimizar o sistema, ao nível do recrutamento e formação dos professores, e sobretudo da relação pedagógica (Landsheere 1978).

Reconhece-se o direito à diferença numa escola que se pretende flexível, aberta, múltipla, personalizadora. Patrício (1994) defende a emergência de um novo perfil de professor:

Para que o professor esteja à altura de tão elevadas finalidades, não pode ser preparado apenas com o fito de ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência, nem com o de anexar a esta uma competência didáctica mínima, nem mesmo com o de a conjugar com uma boa formação científico-educacional. É preciso um professor diferente e eu direi que de perfil novo. O professor-homem-de-cultura, o professor clerc, o professor cultural. (pág. 14)

O profissionalismo surge intimamente relacionado com os professores e a sua formação, com a transformação das práticas pedagógicas, integradas no seu dia-a-dia bem como no das escolas. Como refere Nóvoa (1995, pág. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. O autor defende que a formação de professores deverá promover a preparação de professores reflexivos, estimulando o seu desenvolvimento profissional, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Popkewitz (1995) ao considerar que o desafio da reforma passa pela reflexão sobre as condições e modo como o conhecimento é produzido nas escolas, refere que:

Não deixa de ser irónico, no entanto, que o desejo de produzir novos graus de liberdade e autonomia dos professores, graças às Ciências de Educação, tenha produzido historicamente efeitos contrários no que diz respeito às suas responsabilidades. As novas tecnologias em desenvolvimento tendem a acentuar a regulação das vidas do professor, através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões feitas por si próprio e pelos outros. (pág. 45)

O autor defende que os processos de formação terão que ir mais para além de uma racionalidade de ordem técnica, para contemplar uma racionalidade cultural, permitir compreender como as tradições e os hábitos existentes limitam a procura de alternativas.

Exige-se ao professor uma constante actualização do saber e do saber-fazer, ocupando lugar de destaque o saber-estar, numa atitude reflexiva de caracterização e de adaptação às novas situações (Estrela, 1977). A formação contínua terá de incidir sobre a vertente da especialidade da disciplina, sobre a vertente pedagógico-didáctica e simultaneamente sobre a vertente da formação pessoal e social. Torna-se fundamental o contacto com as fontes do conhecimento, que advém da investigação científica e tecnológica e da própria realidade social em que o professor se integra (Patrício (1994).

A formação está pois intimamente associada à produção de sentidos, construídos sobre as vivências e sobre as experiências de vida dos professores, percursos individuais e profissionais, em espaços de (auto)formação participada (Nóvoa, 1995). O autor defende um desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, pela implementação de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A formação representará sempre uma transformação da pessoa na tripla dimensão dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes. A transformação das atitudes, do saber-ser, revela-se sempre a mais difícil e complexa, mas essencial no

transfer dos conhecimentos e competências desenvolvidas para a prática docente, construída imperceptivelmente no dia-a-dia, pela reflexão sobre as nossas acções.

2.1. EFICÁCIA DO ENSINO

Os últimos anos têm sido marcados pela discussão das razões que justificam ou ajudam a compreender a ineficácia dos sistemas educativos e mais particularmente da escola, em proporcionar um contexto educativo que garanta o sucesso formativo e escolar dos alunos.

Duas grandes correntes têm marcado e influenciado o debate sobre o sucesso educativo e a eficácia do ensino.

Por um lado situam-se os que entendem o insucesso escolar decorrente de factores exteriores à relação educativa, associando-o a dados de ordem genética e/ou condições de vida dos alunos, assumindo-se uma posição fatalista de ordem biológica e, ou, social na explicação dos resultados escolares, reduzindo as possibilidades de intervenção da escola na promoção do sucesso.

Em oposição surge uma corrente pedagógica defendendo as possibilidades da educação, considerando que do ponto de vista pedagógico o insucesso escolar decorre da ineficácia do processo ensino/aprendizagem. Carreiro da Costa, citando Birzea (1995, pág.5) refere que “nesta perspectiva, os eventuais insucessos escolares devem ser explicados mais pela ineficácia dos métodos educativos, que pela incapacidade dos alunos. Se assegurassem a todos os alunos as condições apropriadas de aprendizagem, o sucesso seria generalizado”.

A ineficácia dos sistemas educativos incrementou a investigação educacional, centrada em estudos sistemáticos sobre o acto educativo, nos contextos reais em que ocorrem (sala de aula). Estes estudos possibilitaram a tomada de consciência da complexidade que caracteriza o acto educativo e a compreensão da interacção de um numeroso conjunto de variáveis que desempenham um papel determinante

no sucesso educativo. A compreensão do fenómeno educativo, pela caracterização do processo, determinou a ultrapassagem de visões parcelares, numa perspectiva de complementaridade entre as várias abordagens e os resultados dos estudos realizados.

Mialaret (1976) refere a propósito que as disfunções dos Sistemas Educativos decorrem da interacção de factores provenientes de três níveis de responsabilidade e participação:

- factores que decorrem das condições gerais da instituição educativa no seio de uma sociedade, funções a realizar como membro da comunidade (visão macro);
- factores que decorrem das condições locais da instituição educativa no seio de uma comunidade, funções a realizar como membro de um centro educativo (visão meso);
- condições imediatas da relação educativa, funções a realizar como professor, no âmbito da sala de aula (visão micro).

Por sua vez Landesheere (1978) situa a intervenção do professor ao nível da sala de aula, da escola, da relação escola-comunidade e por último ao nível da comunidade-sociedade.

Deparamo-nos com a ampliação da função docente, na qual a prática pedagógica, expressa pela capacidade de intervenção do professor no ensino, assume um papel fundamental para a promoção do sucesso educativo. Para D'Hainaut (1980) a acção educativa deve ser consciente e organizada, pensada com lucidez, focalizada sobre objectivos explícitos, subordinando os meios aos fins. O aperfeiçoamento parte de um conhecimento contextualizado do exercício profissional, em função dos resultados obtidos.

Carreiro da Costa (1995, pág.7) afirma que “o acto educativo só tem significado enquanto acção consciente, organizada e coerente”, caracterizando-se por (Figura 1):

- Intencionalidade, pela definição clara dos efeitos educativos desejados;
- Previsibilidade, referenciando os meios e os procedimentos susceptíveis de levarem à consecução dos objectivos formulados, coerentes com as opções filosófica e pedagógica assumidas;

- Controlo, criando mecanismos que permitam, não só acompanhar o desenrolar do processo e regulá-lo, mas, também, fazer dos alunos sujeitos activos e criadores do seu próprio desenvolvimento;
- Eficácia, manifestando a preocupação de todas as decisões e procedimentos concorrerem para a superação efectiva das necessidades e insuficiências da população escolar visada, verificando ainda a dimensão e o grau de consecução dos efeitos educativos alcançados.

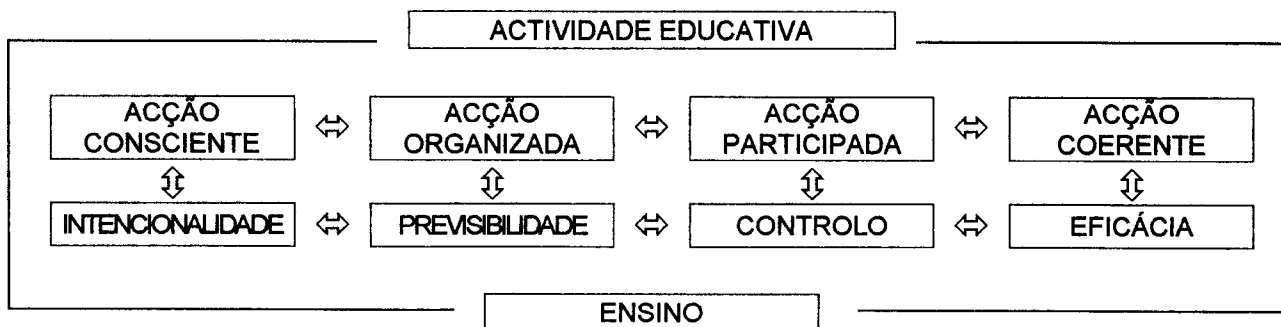


Figura 1 – Características da Actividade Educativa (Carreiro da Costa, 1995)

Para o autor a eficácia pedagógica é expressão do respeito pelo direito universal e inalienável que assiste a todas as crianças e jovens no acesso ao nível de capacidade de que são potencialmente portadoras.

A aprendizagem da profissão docente é pois um processo complexo, que se realiza durante toda a vida profissional, num confronto diário entre as suas concepções e competências profissionais, desenvolvida em função de uma atitude reflexiva sobre os diferentes contextos vividos.

Para Onofre (1996, pág. 75) a formação de professores inicia-se “desde as primeiras experiências de formação a que o candidato a professor é sujeito, enquanto aluno, nos bancos da escola básica e secundária, passando pela aprendizagem formal da profissão que se desenvolve nos centros de formação inicial e pelo período consequente de indução profissional, para se prolongar por toda a vida profissional (formação contínua)”. O mesmo autor ao reportá-la a objectivos de inovação e aperfeiçoamento no desempenho das tarefas profissionais, reconhece a necessidade desta se referenciar aos desafios e problemas concretos de exercício profissional, no sentido de uma renovação permanente da prática pedagógica.

Carreiro da Costa (1996) realça a importância da formação inicial na alteração de concepções prévias, por vezes incorrectas, sobre a escola, a área disciplinar a leccionar e o processo de ensino, transportadas pelos estudantes para o curso. A esta longa aprendizagem por observação, enquanto alunos, junta-se a influência das ideias social e culturalmente dominantes sobre a área disciplinar a leccionar, proporcionando-lhes uma referência sobre o que pensar dela e as funções do professor, decorrentes da sua leccionação.

A formação inicial visa promover o desenvolvimento de competências profissionais e a formação de uma identidade profissional, exercendo uma influência decisiva nas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos enquanto professores, servindo de mediador na formação para a mudança, na motivação e interesse pela formação contínua necessária à adaptação à mudança.

O percurso formativo dos professores não pode ser separado do universo cultural, composto por valores, hábitos, conhecimentos, imagens e expectativas, que se estruturam na interacção com outros indivíduos que, em determinados contextos, modelam a sua visão do mundo e das coisas que o rodeiam (Rocha, 1998). O autor, citando Gilly (1998, pág. 85), diferencia da seguinte forma as condições em que se fundamentam as representações:

- condições normativas muito gerais e exteriores ao próprio professor – normas sociais, valores escolares, currículos e programas;
- condições ligadas à própria história pessoal – aspirações, atitudes, percursos profissionais, características pessoais;
- condições que se relacionam com a sua experiência concreta de relacionamento com os seus alunos e com as condições em que ele interage com estes – estabelecimento escolar, a classe, o grupo de alunos.

Nos dias de hoje o conceito de competência profissional do professor ultrapassa o conceito de competência pedagógica, ao englobar competência para adquirir autonomamente saber, investigar, ser criativo, desenvolver-se profissionalmente (Mialaret, 1981).

Pelo que foi referido percebe-se que a formação de professores reporta-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos que têm o objectivo

de promover o desenvolvimento de atitudes e competências, num percurso contínuo que ocorre durante toda a vida do professor, através de uma atitude reflexiva crítica sobre os contextos, processos e resultados do acto educativo.

A eficácia da intervenção do professor depende de múltiplos factores, externos e internos, da sua competência pedagógica e do seu sentido profissional. Como refere Siedentop (1983) saber muito acerca de ensino não significa que se seja um professor competente. A competência implica o saber, o saber estar, o saber fazer e a acção.

O conceito de competência está normalmente associado à noção de rendimento e eficácia. A competência reporta-se a uma actividade concreta relacionando-se com as áreas de intervenção profissional. Onofre (1991) situa a competência ao nível do domínio do conhecimento, da atitude, da capacidade e do comportamento.

Matos (1994), ao referir que competência implica o saber, o saber fazer e o fazer, coloca a tónica da formação de professores ao nível da competência pedagógica, reportando-se ao domínio decisivo (onde tudo se joga) da actividade do professor, ou seja ao processo de relação, de reciprocidade entre alunos e professor, sob a direcção deste.

Para Estrela (1977) a formação contínua deverá desenvolver no professor um conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes, em situação de ensino, possibilitando a tomada de consciência das situações e da sua intervenção. A par do domínio de um saber científico no campo das disciplinas a ensinar, e no campo das Ciências da Educação, exige-se ao professor o domínio de uma técnica, um saber-fazer fundamentado, susceptível de aquisição e de aperfeiçoamento. O autor questiona a eficácia da formação, ao nível da actuação do professor, na escola, na sala de aula, e sobretudo dos produtos do seu ensino. Identifica as seguintes competências da intervenção do professor na sala de aula:

- observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica;
- determinar os valores e princípios, definindo as finalidades e os objectivos da educação;
- conhecer e saber utilizar os recursos educativos;
- planificar e concretizar estratégias de intervenção;

- avaliar processos e produtos educativos;
- saber utilizar o feed-back enquanto elemento regulador da intervenção do professor.

V. Landsheere (1992, pág.336), realça a influência dos contextos na qualidade do processo ensino-aprendizagem, referindo que “a qualidade da aprendizagem que se pressente numa determinada situação de ensino depende de um método particular, empregue por um professor particular, para estudantes particulares, perseguindo um objectivo particular”, acrescentando a autora, num ambiente particular”.

A formação e o aperfeiçoamento da competência pedagógica, deverá proporcionar um elevado grau de consciência dos professores na actividade, por forma a assegurar as condições de sucesso; atitude de disponibilidade e de adaptação às novas situações, reportando-se por isso às necessidades por eles vividas e sentidas (Estrela, 1977).

Tanto Mialaret (1977) como Landsheere (1978) enfatizam a importância de uma formação com uma forte componente pedagógica e prática, preparando os professores para os problemas concretos da realidade da intervenção profissional. Esta formação deve por isso proporcionar experiências concretas de problemas reais da profissão, dirigidas ao treino da capacidade de decisão objectiva, na resolução desses problemas.

Postic (1979) alerta para os perigos de processos de formação centrados na intervenção do professor como manipulador dos estímulos e dos reforços, colocando o aluno como indivíduo que reage às solicitações sendo o seu comportamento completamente dependente de estímulos externos. A eficácia do ensino é objectivada pelas aprendizagens operadas nos alunos, pela sua participação no acto educativo e pelo significado que atribuem aos conteúdos, aderindo ao processo ensino-aprendizagem.

2.2. INVESTIGAÇÃO NO ENSINO

Pelo facto de se assumir que a função docente é determinada por uma multiplicidade de factores, o estudo da eficácia do ensino exige abordagens metodológicas diversificadas, baseadas em perspectivas interdisciplinares. As

diferentes fases da investigação no ensino têm feito evoluir o próprio conceito de eficácia da intervenção pedagógica do professor, referenciado ao perfil do professor como condicionador da dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Apresentamos de seguida uma breve abordagem sobre as fases que têm marcado o percurso da investigação do ensino, mais propriamente ao nível do conceito de eficácia pedagógica, os quais se têm repercutido nos processos de formação contínua de professores.

A abordagem estruturar-se-á de acordo com a sistematização apresentada por V. Landsheere (1992) complementada com o contributo da análise realizada por outros autores. A evolução da investigação no ensino caracterizou-se pelas seguintes fases:

- a) estudo das características do docente;
- b) estudo dos métodos de ensino;
- c) estudo dos produtos do ensino;
- d) estudo dos produtos na sua relação com os processos de ensino;
- e) estudo dos produtos na sua relação com os processos de aprendizagem ou processos mediadores;
- f) estudo dos produtos e os processos na sua relação com o ambiente (paradigma ecológico).

a) Características do bom Professor

A investigação do ensino começou por pretender operacionalizar, a partir de uma base científica, o perfil do professor ideal, capaz de gerar nos alunos os maiores efeitos educativos traduzidos em sucesso. As medidas eram obtidas através do juízo de valor elaborado por certas autoridades escolares (Carreiro da Costa, 1995).

Partia-se do pressuposto de que os traços de personalidade do professor, como condicionadores da conduta docente, influenciavam decisivamente o alcance dos efeitos desejados.

Como refere Estrela (1977) esta primeira linha de investigação visava definir critérios de competência do professor, segundo padrões de referência. De acordo

com a metodologia utilizada, não era efectuada qualquer observação do comportamento do professor durante a relação pedagógica, nem uma avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. “A justificação desta forma de agir parece, sob muitos pontos de vista, evidente: a pontualidade, a ordem, a inteligência ... são indiscutivelmente desejáveis. No entanto a pesquisa contemporânea mostra o pouco poder preditivo da maior parte destas variáveis” (V. Landsheere, 1992). Nenhuma das variáveis estudadas mostrou possuir uma importância significativa na dimensão dos efeitos educativos produzidos, apresentando um valor preditivo medíocre (Gonçalves, 1994).

Esta abordagem em termos operacionais, não contribuiu para a definição do bom professor e do ensino eficaz, e por outro lado o desenvolvimento dos sistemas de observação centrados nas interacções na aula, vieram pôr em evidência a possibilidade de estilos diferentes de ensino, estarem ligados a características muito diferentes de personalidade.

b) Processo de ensino – a procura do melhor método

Tentando superar as dificuldades da fase anterior, os investigadores procuraram definir critérios de competência baseando-se na observação dos comportamentos dos professores. Deslocam assim o centro das suas preocupações para o que faz o professor, tentando identificar as variáveis que possam explicar o progresso dos alunos.

Sofrendo a influência da corrente behaviorista da época, a investigação focaliza-se sobre a descrição objectiva dos comportamentos do docente, com o objectivo de identificar a metodologia utilizada. Assim comparam-se várias classes ensinadas por métodos de ensino diferentes, desde os tradicionais aos inovadores, procurando-se demonstrar independentemente do contexto de ensino-aprendizagem, as virtudes de alguns métodos, na obtenção de maiores progressos nos alunos.

Uma vez mais os esforços desenvolvidos apresentaram-se inconclusivos, ficando por demonstrar a superioridade de qualquer método de ensino. Os resultados encontrados dever-se-iam à presença de variáveis que não tinham sido controladas, através de uma observação sistemática dos actos de ensino do professor, não fornecendo informações acerca da forma como os alunos reagem de facto aos comportamentos do professor.

c) Os produtos do ensino;

A eficácia da intervenção do professor é medida pela quantidade de aprendizagens desejáveis suscitadas no aluno (os produtos). Esta abordagem surge na sequência da necessidade da sociedade pedir contas à escola, acerca do bom cumprimento da sua missão. Efectivamente a sociedade confia ao ensino uma missão importante, despendendo somas consideráveis para permitir o seu cumprimento, avaliando o sistema pelos resultados obtidos (aprovações/reprovações).

Esta abordagem não permite, todavia, definir aprendizagem eficaz por forma a generalizar o sucesso dos alunos, identificar e caracterizar como se processa, e a quem atribuir a responsabilidade da influência sobre o sucesso educativo (V. Landsheere, 1992).

d) Processo-Produto

O desenvolvimento e utilização de sistemas de observação e análise sistemática da relação pedagógica, permitiu romper com a tradição da metodologia até então utilizada no estudo da eficácia pedagógica, concentrando-se os investigadores na análise dos fenómenos observáveis na aula, durante o período de ensino.

O que se passa realmente na aula pode determinar em parte as transformações observadas nos alunos. O estudo passa a efectuar-se no contexto real da sala de aula e a concentrar a sua atenção no sentido de tentar descrever e identificar as relações entre o processo de interacção, pedagógica sob a forma de comportamentos de ensino do professor e os produtos de aprendizagem em termos de realização dos alunos (Gonçalves, 1994).

Como refere V. Landsheere (1992), neste tipo de estudo, a eficácia do ensino é avaliada pela interacção entre os comportamento do docente na aula e as aprendizagens dos alunos. No entanto a autora alerta para o facto de mesmo sendo a relação significativa, ela não permitir por si só a compreensão do fenómeno, e a atribuição de uma causalidade linear entre as variáveis.

De facto, os investigadores optaram por preocupar-se menos com a definição das características próprias de um professor, ou com a prescrição do que deveria acontecer na classe, para passarem a examinar a situação de frente a frente em que

se encontram o professor e os alunos, explorando o universo complexo das variáveis que definem ou constituem o ensino.

A este paradigma de investigação reconheceram-se insuficiências pelo facto de não terem em consideração o processo de desenvolvimento cognitivo tanto de professores como de alunos. Verificou-se uma certa inconsistência dos resultados obtidos, nomeadamente que o aumento de frequência de certos comportamentos de ensino identificados como positivos, não se traduzia necessariamente num aumento proporcional das aquisições dos estudantes.

Criticou-se assim a visão simplista da causalidade complexa dos fenómenos de ensino-aprendizagem, ao considerar-se que eram os comportamentos de ensino do professor os que determinavam fundamentalmente o resultado das aprendizagens dos alunos, subestimando-se o papel do aluno no processo interactivo e recíproco do acto educativo.

Sobre a evolução da investigação no ensino, Carreiro da Costa (1995) reconhece virtudes aos programas de investigação sobre a eficácia pedagógica, centrados na análise do processo-produto, pelo facto de:

- ✓ Reconhecerem, de forma inequívoca, a importância do professor na formação e no desenvolvimento integral dos alunos;
- ✓ Romperem com a tradição laboratorial de estudo da aprendizagem, as quais não respeitavam as condições “reais” de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, suscitando grandes dificuldades de aplicação e transferência dos conhecimentos obtidos, sendo por isso pouco relevantes.
- ✓ Permitirem reunir um conjunto numeroso de conhecimentos, com nítidas implicações práticas e administrativas no sucesso educativo, os quais constituem uma base e referência fundamental para a formação dos professores.

e) Processos Mediadores

Este paradigma, assumindo a importância da intervenção do professor sobre os processos mentais que determinam as aprendizagens do aluno, tenta

complementar essa abordagem, integrando os processos de pensamento (tratamento da informação e tomada de decisão) do professor e do aluno.

A explicação dos comportamentos do aluno é procurada no seu modo de tratar e filtrar a informação, reconhecendo-se que no processo interferem mediadores sociais e cognitivos, procurando saber se o professor produziu no aluno o efeito procurado (V. Landsheere, 1992).

O processo mediador entre o pensamento e o comportamento coloca a tónica ao nível das experiências pessoais anteriores, das concepções e valores pessoais, tanto do professor como do aluno. Desta forma é alargada a compreensão do processo de ensino, através do “como” e “porquê” que complementam o “quê” e “como”.

Januário (citado por Gonçalves, 1994), analisando a influência das decisões inter-activas de ensino, e os comportamentos interactivos do professor na aula e a participação dos alunos, refere que:

Utilizando uma figura de estilo, se para avaliar a dimensão de um iceberg não basta determo-nos sobre a parte emersa observável, importando sobretudo a parte submersa (embora, através da parte emersa se calcule a dimensão da totalidade do iceberg, não sabemos a sua forma, a sua geometria), também o estudo do ensino não se pode confinar somente à parte observável da sala de aula, mas também a aspectos submersos, os quais não só condicionam ou influenciam o comportamento, como representam o contexto psicológico em que decorre o acto de ensino. (pág. 118)

O estudo dos processos de pensamento dos professores permitiram alargar o conceito de acto educativo, tornando-o mais abrangente do que o acto de ensino (acção directa de interacção com os conteúdos e os alunos), ao contemplar as decisões prévias de preparação e de planeamento das unidades de ensino-aprendizagem e das aulas, e as decisões posteriores à aula, de avaliação da actividade interactiva.

No que se refere aos alunos, para além do estudo do pensamento do aluno e do seu comportamento interactivo nas actividades de aprendizagem, consideram

importante entender o significado que os comportamentos de ensino do professor e as actividades propostas na aula, suscitam nele.

Esta abordagem assume que a aprendizagem é um processo interactivo, no qual o aluno desempenha um papel determinante na aula, assumido como intermediário no tipo de informação que é processada, como ela é processada e consequentemente naquilo que é aprendido, determinando os efeitos da acção docente operados (Gonçalves, 1994).

Também a teoria da Socialização dos professores dá o seu contributo, ao nível do quadro teórico, ao equacionar a influência dos processos de socialização, anteriores à formação inicial, da formação inicial e dos contextos de acção dos professores, nas aprendizagens e desenvolvimento das competências, expectativas e exercício profissionais.

Os estudos de pré-socialização chamam a atenção para a aprendizagem por observação, determinada pelas experiências anteriores à formação inicial (enquanto alunos na escola na construção da imagem do professor, e no confronto com as ideias de senso comum sobre educação e a profissão docente), procurando perceber como é que os professores dão significado às técnicas, conhecimentos, valores e atitudes necessários ao desempenho da profissão. Ao nível do impacto socializador da formação inicial, os estudos revelam a limitada influência das experiências vividas, face às percepções e concepções construídas anteriormente (Crum, 1993). Por fim, ao nível dos contextos de acção dos professores, os estudos centram-se nas interacções entre as condições de trabalho dos professores, mais propriamente os contextos de sala de aula, os contextos organizacionais, os contextos culturais, e as “histórias” de vida dos professores (Nóvoa, 1995).

f) Paradigma Ecológico

Este paradigma é fortemente influenciado pela pesquisa etnográfica, baseada em análises descritivas e interpretativas, de natureza predominantemente qualitativa. Distancia-se assim do paradigma dominante – “processo-produto” – tanto do ponto de vista metodológico, como conceptual e teórico.

Recorre-se assim à observação aprofundada dos tipos e frequência dos acontecimentos que ocorrem na aula, por forma a conhecer melhor os processos

mediadores e as reacções que eles provocam (V: Landsheere, 1992). Pela observação e caracterização dos acontecimentos, tenta-se encontrar o significado e interpretação da acção dos vários actores envolvidos na situação (Ribeiro, 1989).

O contexto em que ocorrem as acções é elemento fundamental na procura de significado sobre as relações recíprocas de professores e alunos (cenário de actuação dos actores). Procura-se uma visão ampla de todos os processos significativos que ocorrem na sala de aula, sem a limitar a uma categorização prévia, recusando-se uma visão unidimensional de processos, produtos e da própria interacção (Estrela, 1994).

Os estudos realizados referem que o que é observado na classe é influenciado pelos contextos em que esta está alojada, a escola, a comunidade escolar. O processo ensino-aprendizagem constitui-se como um ecossistema do aluno, do professor, da sala de aula e da escola, num intercâmbio recíproco. Assim se explica a especificidade de cada microcosmo que uma classe constitui e o interesse de tentar compreender porque é que determinado comportamento do docente teve tal efeito.

Nos últimos anos surgiu uma nova perspectiva de análise da acção do professor, centrada sobre o desenvolvimento de uma praxis reflexiva, procurando ultrapassar os limites da racionalidade técnica. Surgem assim termos como ensino reflexivo, investigação na acção e sobre a acção, professor como prático reflexivo, professor como investigador na sala de aula, investigação-acção, influenciando o debate metodológico e teórico da formação de professores, numa tentativa de ultrapassar as dicotomias existentes entre teoria e prática, formação académica e formação profissional, componente científica e componente pedagógica.

Estrela (1977), apoiando-se na renovação de mentalidades que rodeia a formação de professores, propõe um critério de classificação dos modelos de formação em função dos objectivos perseguidos, identificando o modelo tradicional e o modelo actual. O modelo tradicional caracteriza-se por uma ideologia da reprodução, na qual o professor domina as regras da didáctica, da exposição/prelecção e do conhecimento disciplinar específico, garantindo desta forma a assimilação da cultura oficial. No modelo actual o domínio da técnica da

intervenção pedagógica é valorizado ao nível da comunicação no saber, e das relações interpessoais, numa atitude de observação, diagnóstico, formulação, ensaio e avaliação do processo da relação educativa. A educação dos alunos deverá ter em conta a mutabilidade do mundo em que a escola se insere, preparando os alunos para a enfrentarem.

No âmbito da formação de professores, a formação reflexiva do professor, caracteriza-se por um investimento nas práticas de ensino, num esforço de contextualização social e problematização ideológica e política, da relação educativa. Sublinha-se a importância de preparar os professores de modo a que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. O professor é entendido como o actor principal das reformas, rejeitando a visão tradicionalista, na qual se limitava a aplicar passivamente os planos desenvolvidos por outros actores sociais, institucionais e/ou políticos (Zeichner, 1993).

A reflexão na prática, e sobre a sua própria experiência, desempenha um papel fundamental na produção do conhecimento sobre o ensino. O *practicum* assume um papel fundamental na formação dos professores preparando-os para a diversidade cultural, característica cada vez mais acentuada das escolas em que intervêm, reflexo da própria sociedade actual. O autor defende que a formação reflexiva ajuda os professores a adquirir as atitudes, os saberes e as competências para o desenvolvimento de um trabalho eficiente, junto de uma população estudantil variada, caracterizada por alunos diferentes entre si.

A aprendizagem que se gera na prática torna-se num elemento formativo importante, constituindo um factor determinante para o conhecimento operativo e aperfeiçoamento constante. Os professores criticam e desenvolvem as suas práticas de ensino à medida que reflectem (sozinhos ou em conjunto) na acção e sobre ela, sobre o processo de ensino e as condições sociais que modelam o seu exercício profissional.

Surge assim uma valorização da prática e uma revalorização do conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida, defendendo uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, em oposição ao racionalismo técnico.

Schön (1992) preconiza o desenvolvimento profissional pelo conhecimento na acção, pela reflexão na acção e sobre a acção, e pela reflexão sobre a reflexão na acção. Defende uma formação centrada na prática reflexiva, na qual os professores aprendam a fazer, fazendo, e a reflectir sobre os problemas decorrentes dessa mesma prática, construindo soluções e verificando a validade das soluções. O desenvolvimento profissional está intimamente relacionado com a reflexão na acção e sobre a acção.

Alarcão (1996) desenvolve estes conceitos da seguinte forma:

- O conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção, é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada, sendo dinâmico e resultando numa reformulação da própria acção;
- Reflexão na acção decorre em simultâneo com a acção levando à reformulação do que estamos a fazer enquanto o realizamos, em situação;
- Reflexão sobre a acção é realizada retrospectivamente através de uma reconstrução mental da acção, por forma a analisá-la a uma luz diferente da habitual;
- Reflexão sobre a reflexão na acção é o processo que leva ao desenvolvimento profissional e à construção de uma forma pessoal de conhecimento, ajudando a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

Também Zeichner (1993, pág. 32) associa o conhecimento à reflexão, identificando três orientações conceptuais genéricas: a reflexão como instrumento de mediação da acção, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática; a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática.

O autor alerta para o risco de uma rejeição irreflectida dos conhecimentos produzidos pelos investigadores universitários, podendo trazer consequências desastrosas para a inovação desejada, referindo no entanto que muitas das

investigações realizadas não correspondem aos interesses e necessidades particulares da prática profissional dos professores.

Zeichner propõe ainda uma abordagem do tema da formação de professores na base das tradições da prática nos programas de formação, apresentando a seguinte sistematização:

A *Tradição Académica* que acentua o papel do professor enquanto especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino), centrando-se a formação nas disciplinas académicas tradicionais marcadas pela influência da formação humanista dos professores. A valorização da importância do saber académico (conhecimento dos conteúdos) é questionada quando confrontada com a diversidade cultural que caracteriza as escolas actuais. Constata-se que o saber de uma dada disciplina não é, por si só, suficiente para se ser capaz de ensinar. Os professores precisam de ser capazes de transformar o “saber” em conteúdos de ensino, de modo a haver uma compreensão dos alunos.

A *Tradição de Eficiência Social* no sentido da construção curricular científica na formação de professores. A formação de professores baseia-se na aquisição e treino de competências/desempenhos, com forte influência da psicologia behaviorista. O desempenho é considerado a medida mais válida da competência para o ensino, acentuando-se na formação de professores a aquisição de capacidades de ensino específicas e observáveis, à partida relacionadas com a aprendizagem do professor executor dos princípios da eficácia do ensino. O conteúdo da formação é sobretudo técnico.

A *Tradição Desenvolvimentalista*, centrada no desenvolvimento do aluno, em oposição à formação mecanicista, centra a intervenção do professor na observação cuidadosa (sistemática) e na descrição do comportamento do aluno, entendendo-o como agente de aprendizagem. Desviando o objecto do estudo para a aprendizagem, o aluno, preconiza a dimensão da intervenção do professor a três níveis: a dimensão naturalista que reflecte a prática na sala de aula, centrada na observação e estudo dos alunos, num ambiente natural (contexto em ocorrem os fenómenos); a dimensão artista na qual o professor para além de dominar conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, consegue atrair os alunos, promovendo a aprendizagem através de uma atitude de interrogação, criativa e de espírito aberto; a dimensão de investigador quanto à aprendizagem dos alunos,

baseada numa atitude experimental em relação à prática, de pesquisa sobre o ensino e o contexto em que este se desenvolve. As habilidades de ensino surgem associadas com a pesquisa (habilidades de observação) e o fomentar de uma atitude de pesquisa crítica, como base da tomada de decisão sobre a intervenção do professor.

A Tradição de Reconstrução Social, na qual os professores e a escola surgem como elementos cruciais da mudança para uma sociedade mais justa e humana, cultivando nos alunos a capacidade de pensarem criticamente a ordem social, criando condições para alterar as desigualdades sociais. Na base da capacidade de análise crítica do professor, exige-se competências no âmbito do desenvolvimento curricular, reflexo da tomada de consciência das implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos nos quais trabalham e a compreensão de como as suas opções diárias de professores estão necessariamente associadas às questões da continuidade e mudança social.

Como refere o autor nenhum programa de formação de professores pode ser compreendido face a uma só tradição, pois reflectem de algum modo alguma conformidade com várias orientações, definindo um conjunto de prioridades numa situação particular e uma significação em conformidade com a filosofia educacional e social subjacente.

Para Zeichner (1993) o *practicum* de um modelo de formação de professores consiste no conjunto de observações e práticas de ensino experimentadas pelos professores durante o programa de formação. Defende, em oposição ao modelo de *practicum* tradicional, um *practicum* reflexivo de carácter investigativo, no qual só pela reflexão sobre a própria experiência se compreende e melhora o método de ensino.. Desta forma a formação inicial assume um papel fundamental na criação de disposições e capacidades que permitam ao professor repensar as suas estratégias de ensino, responsabilizando-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente

Alarcão (1996) refere que, na sequência do fracasso das abordagens de formação de professores de carácter marcadamente tecnicista ou mecanicista, surge o movimento de revalorização dos processos cognitivos da aprendizagem e a valorização da sua dimensão humana. O sujeito em formação é entendido como

pessoa que pensa e como tal que constrói o seu saber, “valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem” (ibid., pág. 175).

Para a autora, ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento na atribuição de sentido às nossas acções ou convicções, tomando consciência das consequências a que elas conduzem. Assume-se assim a responsabilidade e capacidade de tomar as decisões certas no momento certo, suportadas pela contextualização dos factores de decisão e suas consequências

Todo este debate veio ampliar o sentido e o conteúdo da profissionalidade docente. A imagem do professor reflexivo aplica-se ao conjunto do trabalho docente e não apenas à actividade pedagógica na sala de aula, ser professor exige uma reflexão educativa que formule as finalidades da educação, uma reflexão institucional que interrogue o significado, as funções e o funcionamento das instituições onde a educação acontece e uma reflexão epistemológica que alimente a consciência crítica do professor sobre o seu próprio saber (Gonçalves, 1994). No sentido de se combater a crescente desvalorização da profissão, o autor defende que compete aos professores encontrarem respostas de sentido positivo, através de uma atitude capaz de viabilizar projectos de auto-formação e desenvolvimento da autonomia profissional, recriando a profissão de ser professor.

A actividade do professor pressupõe tomadas de decisão aos vários níveis da sua intervenção, a qual se assume como uma das componentes críticas da sua formação e função docente (Mialaret, 1977). A intencionalidade do acto pedagógico está intimamente ligada ao “saber” do professor, e os comportamentos surgem em função do indivíduo e do meio em que intervém, mas também da significação que constrói sobre esse meio (Estrela, 1994).

As decisões que o professor toma são uma projecção das condições do acto educativo, enformadas pelas convicções pessoais sobre a sua actividade, na qual a ausência de decisões também se torna uma decisão (Mosston, 1978). A interacção do acto educativo é uma reacção recíproca, verbal ou não verbal, temporária ou repetida com uma certa frequência, durante a qual o comportamento de um dos intervenientes é influenciado pelo comportamento do outro (Postic, 1979).

2.3. INVESTIGAÇÃO DO SUCESSO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A investigação sobre o estudo da eficácia pedagógica em E.F. tem acompanhado, no essencial, o movimento e as tendências da investigação do sucesso pedagógico em geral, anteriormente abordadas.

Carreiro da Costa (1995) define o objecto da investigação sobre a eficácia pedagógica ao nível da interacção entre professores e alunos, com o objectivo de identificar as condições que favorecem o sucesso da aprendizagem.

Segundo Landsheere (1978) a investigação do ensino caracteriza-se pelas seguintes orientações:

A) Estudos centrados na eficácia pedagógica a partir de factores não directamente implicados na vida da sala de aula, tentando atribuir o sucesso educativo a causas exteriores à própria relação educativa;

- Os investigadores centraram-se na procura das características e traços de personalidade do bom professor. Estes estudos não efectuavam qualquer observação do comportamento do professor durante a relação pedagógica, nem se centravam na avaliação do progresso da aprendizagem do alunos.
- Procura do melhor método de ensino, centrando-se sobre o que faz o professor, e assim encontrar variáveis que pudessem explicar o progresso dos alunos, independentemente do contexto de ensino-aprendizagem.

Nesta fase da investigação os resultados dos estudos mostraram-se inconclusivos, indiciando a presença de variáveis que não tinham sido controladas, devido à ausência de uma observação sistemática dos actos de ensino (o que se passa realmente na sala de aula).

B) Estudos centrados na descrição e explicação do ensino a partir de uma observação sistemática da relação pedagógica, do comportamento do professor e/ou dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem, com o objectivo de identificar, clarificar e especificar a “natureza” das interacções que ocorrem na sala de aula durante o período de ensino, nomeadamente ao nível da delimitação do

conjunto de características do comportamento do professor e do aluno, associadas ao sucesso na aprendizagem.

Como refere Postic (1977) a eficácia do ensino é analisada na perspectiva de uma intervenção em situação, na qual a competência do professor se revela pelas atitudes e comportamentos adequados às características dos alunos e do contexto pedagógico. Os estudos passam a centrar-se na descrição, caracterização e compreensão da situação frente a frente, em que se encontram professor e alunos, e nos processos de interacção que determinam o sucesso pedagógico na sala de aula.

O estudo da eficácia centra-se no contexto real da sala de aula, com o objectivo de tentar descrever e identificar as relações entre o processo de interacção pedagógica sob a forma de comportamentos de ensino do professor e os produtos de aprendizagem em termos de realização dos alunos.

Carreiro da Costa (1995) caracteriza esta fase em dois momentos. Num primeiro momento, as preocupações dos investigadores concentraram-se na procura de variáveis gerais de eficácia, isto é, dos comportamentos de ensino que, independentemente da matéria a aprender, do nível de escolaridade ou das características dos alunos, definissem os professores com mais sucesso.

Num segundo momento, as preocupações dos investigadores passaram a sofrer a influência de duas constatações que os vários estudos, em larga escala entretanto efectuados, evidenciavam de forma cada vez mais consistente:

- a multidimensionalidade da competência pedagógica, intimamente relacionada com o contexto de ensino;
- a variável “student opportunity to learn criterion materials”, permitindo distinguir com muita frequência os professores “mais” eficazes dos “menos” eficazes.

Paradigma Processo-Produto

Este modelo de investigação sobre a eficácia pedagógica, centra-se na análise da relação pedagógica, e tem por objectivo identificar, clarificar e especificar

a natureza das interações que ocorrem na sala de aula, por forma a identificar variáveis que influenciam directamente as aquisições dos alunos (Carreiro da Costa, 1995).

Os estudos caracterizam-se por tentar identificar e estabelecer relações entre os comportamentos dos actores presentes na aula (processo) e as aprendizagens dos alunos (produto), determinando associações com a caracterização das variáveis de Contexto. Presságio e Programa.

As relações entre as variáveis são equacionadas ao nível da interacção e grau de relação, caracterizando a eficácia do ensino em função do nível das aprendizagens dos alunos. Na sequência da investigação processo-produto, Siedentop (1983) associa o ensino eficaz em Educação Física às seguintes características:

- Alta percentagem de tempo de aula consagrado aos conteúdos e às actividades de ensino mais directamente relacionadas com aprendizagem;
- Elevadas taxas de empenhamento motor dos alunos na execução de tarefas de aprendizagem nos exercícios critério;
- Estruturação adequada das actividades de aprendizagem às capacidades dos alunos quer em termos das tarefas a realizar, quer na sua diferenciação;
- Emissão de feedback apropriado às necessidades, características e nível de aprendizagem dos alunos;
- Desenvolvimento de um clima de trabalho caloroso e positivo na aula.

Ao paradigma de investigação processo-produto reconhecem-se algumas limitações metodológicas decorrentes da preocupação quase exclusiva com a quantificação das variáveis respeitantes aos comportamentos de ensino do professor, e a não consideração do processo de desenvolvimento cognitivo de professores e alunos no processo, não permitindo uma compreensão ampla e segura da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

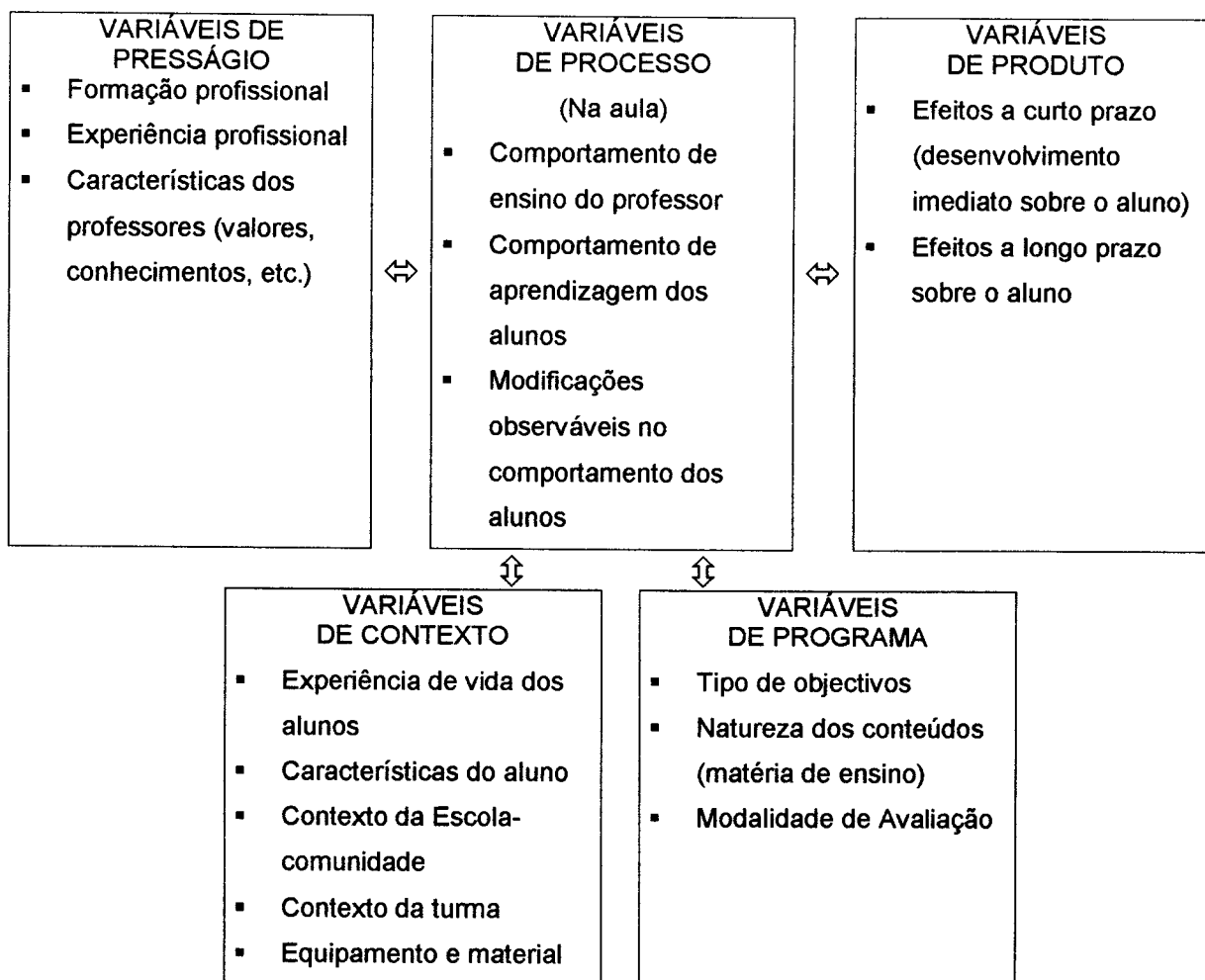


Figura 2 - Modelo de estudo do ensino segundo o paradigma Processo-Produto (Pieron 1983)

Estes resultados pouco esclarecedores, têm levado os investigadores a orientarem os seus estudos para as abordagens qualitativas dos comportamentos de ensino dos professores assim como dos processos cognitivos desenvolvidos por alunos e professores durante a fase de interacção pedagógica. Como refere Carreiro da Costa (1995, pág. 27, citando Brophy & Everston) “uma acção pedagógica correctamente interpretada no ensino parece decorrer da capacidade revelada por cada professor em tomar a decisão certa, no momento exacto, e de acordo com as circunstâncias e as necessidades manifestadas pelos alunos”.

No entanto o autor, embora reconheça as limitações deste paradigma, reconhece virtudes aos programas de investigação realizados, pois permitiram demonstrar e reafirmar, de forma inequívoca, a importância do Professor na

formação e no desenvolvimento integral do aluno que frequenta a escola. Por outro lado a investigação realizada rompeu com a tradição laboratorial de estudo do acto educativo, ao analisar o processo ensino-aprendizagem nas suas condições reais de desenvolvimento. Por último, estes estudos permitiram reunir um importante corpo de conhecimentos, com nítidas implicações práticas para a formação inicial e contínua de professores, pela base e referência que constituem.

Dos estudos realizados, e com repercussão nos estudos desenvolvidos posteriormente sobre a eficácia pedagógica, destacam-se as seguintes características associadas ao sucesso na aprendizagem (Piéron, 1983; Siedentop, 1983; Carreiro da Costa, 1995):

- A competência pedagógica é multidimensional, estando a eficácia pedagógica intimamente relacionada com o contexto da prática pedagógica;
- A variável tempo que o aluno passa ocupado com um elevado empenho (quantidade e qualidade) nas experiências de ensino-aprendizagem vividas na aula;
- A qualidade do acompanhamento do professor à actividade do aluno no decurso das suas experiências de aprendizagem;
- O ambiente afectivo que envolve a relação pedagógica;
- A gestão do tempo de aula disponibilizando mais tempo para a prática em exercícios critério (relacionados com objectivos de aprendizagem);
- Uma instrução de maior qualidade científica e técnica, explicitada com demonstrações frequentes;
- Acompanhamento da prática dos alunos com intervenções de feedback focados nos aspectos críticos do desempenho.

Paradigma do Pensamento e Acção do Professor

Neste paradigma, o pensamento e comportamento do professor é entendido como processo mediador das aprendizagens dos alunos., determinado pelo valor das experiências pessoais anteriores, das concepções e valores pessoais do

professor. Como refere Gonçalves (1994) este paradigma permite-nos alargar a fase de o "quê" e o "como", à compreensão do "como" e do "porquê" do processo de ensino.

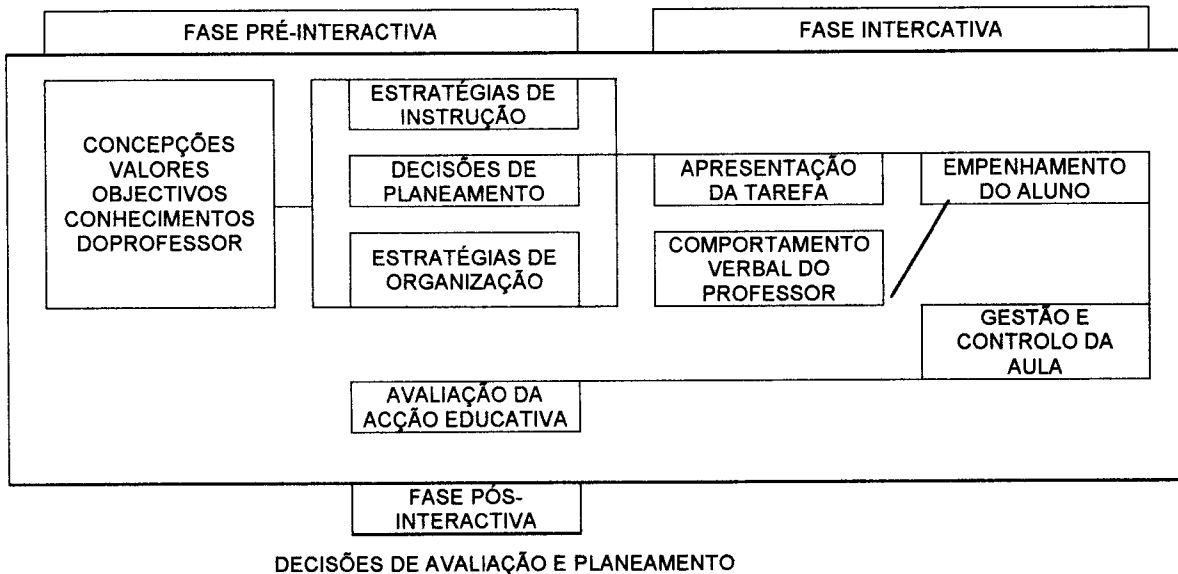


Figura 3 - Modelo de Estudo do Pensamento e Acção do Professor (Clark & Peterson, 1986)

Consideram-se assim três grandes categorias dos processos de pensamento do professor.

- as teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores transportadas para a actividade docente, sendo impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal;
- o planeamento do professor ao nível das decisões e pensamentos pré ou pós-interactivos, tornando o acto educativo mais abrangente do que o acto de ensino, alargando-o às decisões prévias de preparação e planeamento das aulas e situações de ensino-aprendizagem, e às decisões posteriores à aula, de avaliação da actividade interactiva;
- os pensamentos e decisões interactivas, durante a interacção na sala de aula, com acção directa de interacção com os conteúdos e os alunos.

A estas três categorias Carreiro da Costa (1996) acrescentou:

- problemas práticos da condução do ensino, relacionados com o sentimento de capacidade dos professores no ensino em E.F. (sentimento de eficácia na concretização de princípios pedagógicos de instrução, gestão, disciplina e clima)

Ao nível de estudos realizados, o mesmo autor, destaca os seguintes resultados, pela importância que assumem ao nível do sucesso pedagógico em E.F.:

- os professores com processos de planeamento mais completos e precisos tiveram, em geral, melhores indicadores de comportamento interactivo de ensino;
- constatou-se existir um carácter intencional entre as decisões e pensamentos pré-interactivos e os comportamentos interactivos de ensino nos professores;
- o empenhamento cognitivo e o empenhamento motor dos alunos foi afectado, não só pelos comportamentos do professor, mas também pelas decisões prévias, de planeamento;
- na gestão do tempo de aula, o tempo de organização encontrava-se associado, mais às decisões pré-interactivas do que aos comportamentos interactivos de ensino, querendo isto dizer que o tempo gasto em tarefas de gestão, dependeu sobretudo de decisões pré-interactivas tomadas, em função do planeamento;
- o tempo de empenhamento motor apresentou-se intimamente relacionado com os comportamentos de ensino ligados à instrução, tais como apresentação de tarefas e demonstração.

Paradigma dos Processos Mediadores do Aluno

Este paradigma atribui relevância às actividades cognitivas do aluno e ao contexto sócio-afectivo no processo de aprendizagem. Os estudos centram-se no

pensamento do aluno em interacção com os seus comportamentos nas actividades de aprendizagem, assim como o significado que atribui aos comportamentos de ensino do professor e às actividades propostas na aula (Gonçalves, 1994).

Baseando-se na psicologia cognitiva, o paradigma defende que o comportamento de ensino do professor não influencia de maneira linear nem o comportamento do aluno nem as suas aprendizagens (Carreiro Costa, 1996). O aluno assume um papel activo na construção do seu processo de aprendizagem uma vez que os seus processos de pensamento medeiam a relação entre o ensino e as suas aprendizagens.

Os estudos realizados procuram a compreensão do complexo processo ensino-aprendizagem, passando necessariamente pela caracterização das respostas mediadoras produzidas pelos alunos, como reacção aos comportamentos de ensino do professor. O modelo de análise da relação pedagógica parte dos seguintes pressupostos:

- a ecologia da classe guia o comportamento dos alunos, pelas referências e interpretações que proporcionam;
- a partir das referências (índices) os alunos produzem respostas mediadoras;
- são as respostas mediadoras as responsáveis directas pela aprendizagem dos alunos.

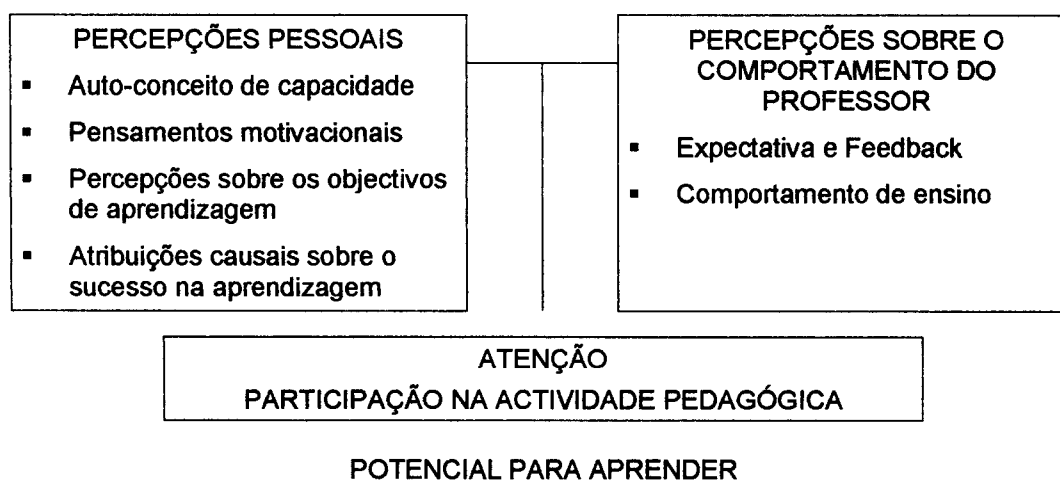


Figura 4 – Paradigma dos Processos Mediadores do aluno (Carreiro Costa, 1996)

Reconhece-se actualmente que os conhecimentos e a experiência anterior de que o aluno é portador para a aula, as suas expectativas de sucesso ou insucesso no desempenho das tarefas de aprendizagem, constituem a bagagem que lhe vai possibilitar não só uma percepção própria dos episódios da aula, mas de igual modo permitir atribuir um significado aos comportamentos de ensino do professor e processar a informação, que por sua vez condicionará o “que” e o “como” os alunos aprendem.

Na aprendizagem o aluno representa um papel determinante no processo interactivo na aula, servindo como intermediário no tipo de informação que é processada, como ela é processada e conseqüentemente naquilo que é aprendido.

Paradigma do Professor Reflexivo

Na sequência de uma nova perspectiva de análise da acção do professor, surge o paradigma do professor reflexivo, procurando ultrapassar a racionalidade técnica que caracterizava a intervenção (formação) do professor, pelo desenvolvimento de uma praxis reflexiva. Schön (referido por Alarcão 1996, pág. 11) defende que a formação de professores deverá incluir “uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais”, implicando uma mudança na conceptualização teórica da formação, pelo facto de considerar o desenvolvimento da prática em contexto, como factor determinante da auto-formação, promovendo a significação e avaliação das suas competências de intervenção, a “reflexão a partir da acção”.

Os professores desenvolvem o conhecimento e as suas práticas à medida que reflectem, sozinhos ou em grupo, na acção e sobre a acção, sobre o seu ensino e as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. É um percurso de desenvolvimento individual e profissional, no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade, numa atitude permanente de reflexão, visando a superação das dificuldades ou problemas que ocorrem no seio da comunidade em que actua, pelo esclarecimento e compreensão dos contexto de intervenção profissional (Alarcão, 1996; Zeichner, 1993).

O ensino reflexivo tem por objectivo a melhoria da auto-compreensão das práticas educativas realizadas, promovendo o transfer do conhecimento que daí advém, para a intervenção directa nos contextos em que as suas práticas educativas ocorrem, através de uma modificação qualitativa da intervenção pedagógica do professor. Valorizam-se os processos cognitivos e a dimensão humana da aprendizagem na construção do saber. “Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (Alarcão, 1996, pág. 175).

Como refere Zeichner (1993, pág. 32) o modelo de análise reporta-se a três orientações conceptuais genéricas: “a reflexão como instrumento de mediação da acção, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática, e, a reflexão como experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática”.

2.4. INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DA E.F.

A investigação sobre o ensino em Educação Física tem tido nos últimos anos um grande desenvolvimento. Como refere Carreiro da Costa (1996), a busca da eficácia pedagógica tem valorizado a intervenção didáctica do professor, tendo a investigação evidenciado o seu alcance pedagógico, profissional e social.

Os estudos realizados têm revelado que as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento das capacidades de que são potencialmente portadores, beneficiam de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado. Reconhece-se no entanto que as características particulares e complexas do processo educativo, implicam na intervenção do professor o domínio de competências de diagnóstico, decisão e acção didáctica que se adequem a essas características.

A formação didáctica dos professores surge directamente relacionada com o desenvolvimento da capacidade de decisão e actuação do professor na aula, sendo

considerada como uma prioridade para a qualidade do processo educativo. A formação didáctica baseia-se em duas constatações importantes:

- O sucesso dos alunos na aprendizagem está associado à qualidade do desempenho do professor;
- A qualidade do desempenho do professor depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício.

Estrela (1977) por sua vez, ao afirmar que o professor deverá estar preparado para um mundo em constante evolução, tanto no plano dos valores em geral como no do saber em particular, entende que a sua competência advém da aquisição de determinados “skills”, essencialmente nos planos da “comunicação” e da “relação” do processo ensino-aprendizagem, tendo em consideração a especificidade das diversas situações pedagógicas. O autor diferencia os “skills” a adquirir em gerais e específicos:

- Gerais – observação, caracterização e intervenção; diagnóstico, decisão e avaliação; criação e experimentação de modelos; tomada de consciência de si e dos outros em situação.
- Específicos – a nível da comunicação, o reforço, a participação, a interrogação, etc.; a nível da relação, a decisão em grupo, o saber ouvir, o aceitar sentimentos, etc.

A actividade do professor ocorre sobretudo num processo de actividade comunicativa, durante o qual professor e alunos adaptam, e transformam os seus comportamentos. É em interacção, numa troca interpessoal entre professor e aluno que o processo de formação e educação se realiza, pelo que a actividade comunicativa do professor está implícita em todos os passos que o levam à concretização da sua actividade de ensino.

Por sua vez Carreiro da Costa (1996) identifica dois modelos que têm predominado na investigação em didáctica da Educação Física :

- o modelo positivista preocupando-se sobretudo com a análise da parte visível deste processo, ou seja os comportamentos de professores e alunos na relação pedagógica;
- o modelo interpretativo valorizando essencialmente a parte invisível subjacente à actividade do professor e do aluno na relação pedagógica, nomeadamente as suas crenças, pensamentos e atitudes.

A complexidade do processo ensino-aprendizagem e o seu carácter interpessoal e intencional, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências socioculturais dos alunos, mobiliza as capacidades, os pensamentos e as acções de professores e alunos. É um processo que decorre sob a influência dos contextos da sala de aula, da escola e da comunidade (estritamente relacionados), no qual a dimensão comportamental é fortemente mediatizada por processos cognitivos e sócio-afectivos, tanto de professores como de alunos.

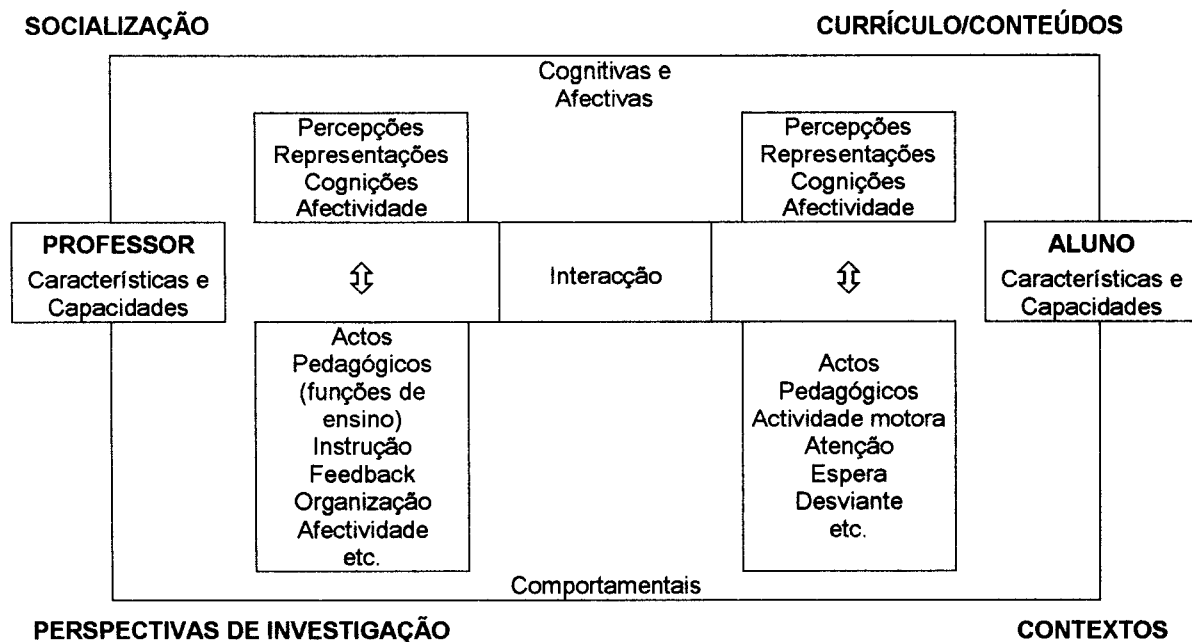


Figura 5 - Investigação em Didáctica da EF (Carreiro Costa, 1996)

A Figura 5 representa o modelo de análise proposto por Carreiro da Costa, segundo uma atitude de complementaridade entre os vários paradigmas, considerando as particularidades e complexidade do acto pedagógico, e das

relações entre as dimensões de análise das variáveis de natureza quantitativa e qualitativa.

Siedentop (1983), relativamente aos resultados da investigação sobre a eficácia pedagógica em Educação Física, identifica quatro factores que parecem desempenhar um papel determinante no êxito das aprendizagens de actividades físicas, por parte dos alunos:

- a) O tempo potencial de aprendizagem, entendido como o tempo que o aluno passa empenhado na prática de uma tarefa específica (relacionada com os objectivos de aprendizagem) e com uma percentagem elevada de sucesso (à volta de 80%);
- b) O feedback pedagógico;
- c) Um clima positivo na relação pedagógica, isto é, um ambiente na classe estimulador em que o incentivo e o elogio se sobrepõem à admoestação e ao castigo;
- d) Uma organização cuidada das actividades e da classe, que minimize os períodos de espera e evite o aparecimento de comportamentos inapropriados ou de indisciplina.

O perfil de intervenção dos professores eficazes é assim definido pelas seguintes competências (Carreiro da Costa, 1995) :

- Gestão do tempo de aula, disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas (relacionadas com os objectivos de aprendizagem) e minimizando os períodos de espera dos alunos;
- Proporcionar aos alunos uma instrução de grande qualidade científica e técnica, centrada fundamentalmente sobre os requisitos técnicos de execução da tarefa a aprender, utilizando uma linguagem clara e precisa e demonstrações frequentes;
- Fornecer feedbacks focados nos aspectos críticos da habilidade em aprendizagem;

- Obter um maior empenhamento cognitivo e motor durante as aulas, e conseguir que os alunos não manifestem comportamentos inapropriados, sem recorrer a técnicas repressivas ou punitivas;
- Dominar o espectro dos estilos de ensino e um repertório vasto de técnicas de ensino, sabendo quando e como utilizá-los.

Crum (1993), ao referir-se aos problemas do ensino da Educação Física nas escolas públicas, defende um modelo de intervenção nas aulas, que contribua para o desenvolvimento de competências nos vários domínios da aprendizagem dos alunos (Figura 6).

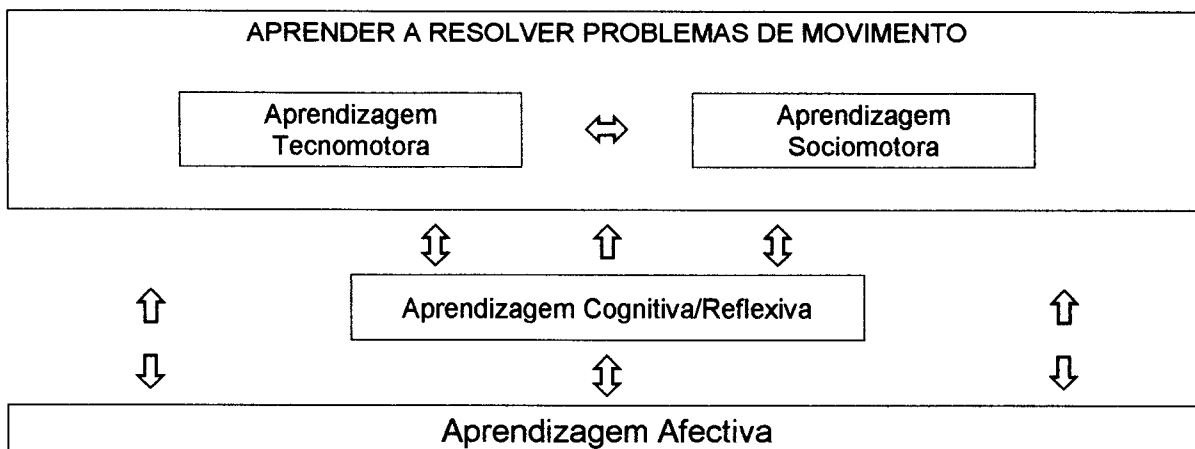


Figura 6 - Domínios da aprendizagem em EF (Crum, 1993)

O autor identifica como objectivos desejáveis das aulas de Educação Física, o desenvolvimento das seguintes competências:

- A competência dos alunos no desempenho das capacidades tecnomotoras (aprendizagem tecnomotora);
- A competência dos alunos no tratamento de problemas sociomotores e no desempenho de capacidades sociomotoras (aprendizagem sociomotora);
- O aumento do conhecimento e capacidade de reflexão dos alunos, necessários para dominar os problemas surgidos em contextos desportivos, que são governados por regras, alteráveis e em alteração (aprendizagem cognitiva e reflexiva);
- Desenvolvimento de laços afectivos positivos com o exercício, o jogo, o desporto e a dança (aprendizagem afectiva);

- Um enriquecimento da vida escolar aqui e agora pelo oferecimento de oportunidades para a alegria lúdica e para o esforço e a exercitação desportiva.

Piéron (1996), apresentando uma síntese sobre os critérios de eficácia e êxito pedagógico, refere que apesar de algumas limitações (essencialmente ao nível do transfer para as situações reais de relação pedagógica, nos vários níveis de contexto) as investigações permitiram identificar um conjunto de variáveis, associada à intervenção do professor, que evidenciam uma relação significativa com as aprendizagens dos alunos.

Carreiro da Costa (1995), num trabalho realizado sobre a análise do sucesso pedagógico em Educação Física, salienta a necessidade dos estudos sobre as práticas educativas utilizarem observações sistemáticas do comportamento do professor e/ou dos alunos, no momento em que acontece o acto pedagógico, pois só assim será possível compreender o que ocorre numa sessão de E.F., explicitando as condições e factores que favorecem e promovem o sucesso pedagógico. Realça-se assim a importância e preocupação de interpretar os fenómenos que ocorrem na aula, sem alterar as suas condições de realização.

Também Estrela (1994) reforça a importância da observação do comportamento em situação pedagógica, enquanto processo de abordagem do real, defendendo não ser possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade em que pretendemos intervir, se não conhecermos o comportamento que queremos modificar. A realidade para a qual se quer formar o professor orienta a definição das metodologias, das técnicas e instrumentos de “caracterização” de uma realidade, com vista a uma posterior intervenção na modificação pedagógica da intervenção do professor (formação inicial e contínua de professores).

Ao nível do 1º CEB, na área da EEFM, reconhece-se hoje que a intervenção do professor está condicionada pela insuficiente experiência anterior no âmbito das actividades físicas, assim como no decurso da maioria das formações iniciais, tornando-se por isso num obstáculo importante à implementação desta área curricular.

Esta ausência de conhecimento dos conteúdos da EEFM, cria dificuldades ao nível da interpretação das dinâmicas das actividades. Por outro lado, verifica-se também que existe uma dificuldade na capacidade de manipular o Programa, ao nível da capacidade de o mobilizar na prática pedagógica, assim como ao nível dos conhecimentos relacionados com a forma como os alunos se apropriam dos conteúdos, ou seja, a forma como os conteúdos deverão ser transformados em matéria de ensino e aprendizagem. O conhecimento didáctico dos conteúdos contribui para a eficácia da intervenção pedagógica, cuja qualidade está também associada às técnicas de ensino aplicadas na aula.

Na formação dos professores a formação didáctica deverá ser sempre complementada com a dimensão crítica e reflexiva da intervenção pedagógica, contribuindo para processos de decisão ajustados às mais diversas e complexas situações de ensino.

2.5. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A formação permanente é hoje uma necessidade geral das sociedades modernas, solicitando-se que o professor seja um participante efectivo na definição e execução das políticas educativas, desenvolvendo competências conducentes a um exercício profissional eficaz.

A renovação da escola passa necessariamente pelos professores, pelas suas atitudes, competências e conhecimentos, o que, no quadro específico da formação contínua, salienta a importância da análise e satisfação das necessidades formativas dos professores de forma a torná-la socialmente útil, sólida e eficaz, em conformidade com os contextos de prática profissional.

No entanto deparamo-nos com a insatisfação quanto aos resultados da formação contínua, questionando-se sobretudo a eficácia do “transfer” da formação para a prática pedagógica. Nóvoa (1995) propõe como estratégia que garanta a ponte entre os conteúdos da formação e a prática profissional, modelos de formação que apelem à experimentação e inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, acompanhados de uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Como refere Estrela (1977, pág. 49) “uma acção de formação pedagógica não deverá tanto ser avaliada pela soma dos conhecimentos teóricos do aluno-professor, mas sim

pelas atitudes e pelos comportamentos revelados em situação”, pela efectiva mudança de práticas, ajustadas aos contextos de exercício profissional.

Torna-se premente conjugar a lógica da formação oferecida com a lógica da procura, necessidades individuais e profissionais da pessoa que se forma, não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais dos professores em formação (Estrela 1992; Nóvoa, 1995).

Na procura da eficácia dos programas de formação contínua a análise de necessidades é entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação (Rodrigues e Esteves, 1993), com o objectivo de adequar a formação oferecida aos interesses, motivações e contextos da prática docente (problemas e necessidades associados à intervenção docente na sala de aula e na escola).

Para Landsheere (1992), necessidade corresponde à distância observada entre o estado desejado e o estado existente. A palavra necessidade associa-se simultaneamente à construção de um percurso de desenvolvimento, individual e colectivo, de competências profissionais, agindo ao nível dos valores, pressupostos e crenças dos indivíduos, bem como, dos contextos sociais específicos que as determinam. “Toda a prática é sustentada por uma intenção, um projecto, que dá sentido a esta mesma prática” (Blais, 1982 citado por Carreiro da Costa et al., 1984, pág. 88).

Procura-se a participação dos professores, envolvendo-os no processo formativo, pela satisfação proporcionada, no reconhecimento da adequação do processo formativo ao desejado e esperado, pela superação de dificuldades (Rodrigues e Esteves, 1993). A eficácia do professor, no âmbito da relação pedagógica, é expressada ao nível do confronto com os resultados de aprendizagem evidenciados pelos alunos. As competências e comportamentos profissionais a promover assumem particular importância nos programas de formação, como indicadores da mudança desejada, partindo da análise de necessidades para a formulação dos objectivos indutores de mudança.

Para Chantraine-Demilly (1995), a formação contínua decorre do objectivo de melhorar a qualidade do sistema de ensino, centrando-se na mudança de práticas de ensino dos professores, como estratégia para assegurar a eficácia. A

formação visará promover a aquisição e actualização de novos conhecimentos que promovam o desenvolvimento e adequação da prática profissional às situações e contextos do processo ensino-aprendizagem (cada vez mais complexos e específicos da escola, local de exercício profissional).

A autora identifica como componentes da profissionalidade docente:

- competências éticas entendidas como capacidade de se posicionar como adulto e como cidadão que conta às crianças e aos adolescentes uma certa ideia das relações entre os homens;
- saberes científicos e críticos transformados em objectos de ensino;
- saberes didácticos, conjunto do processo de transmissão e de apropriação dos saberes escolares;
- competências dramáticas e relacionais que permitam gerir os conflitos;
- saberes e saber-fazer pedagógicos relacionados com trabalho em grupo na sala de aula, meios de ensino e construção de estratégias;
- competências organizacionais relacionadas com as metodologias do trabalho colectivo, de organização do grupo profissional, de estímulo à comunicação interna e externa e de incentivo às relações com o meio.

Ao nível das estratégias a implementar no âmbito da formação contínua de professores, o currículo deverá valorizar a experiência de ensino dos formandos, promover a pesquisa orientada para a satisfação das necessidades auto-percepcionadas, tornando os formandos participantes activos que se envolvem na construção dos novos "saberes". Na problematização das necessidades reais dos formandos deverá atender-se à importância da especificidade de cada contexto educativo e à atitude assumida pelos professores, no diagnóstico dos problemas, orientando-se a formação contínua para o estudo e solução dos mesmos.

Espera-se também da formação contínua a oportunidade de promoção, de mobilidade ou de reconversão profissional, assim como o aceder a especializações que preparem os professores para o desempenho de funções específicas previstas no actual sistema educativo. A formação assume assim um duplo objectivo, por um lado o desenvolvimento e valorização pessoal do professor, e por outro lado o desenvolvimento de competências profissionais ou mesmo a obtenção de qualificações eventualmente requeridas para progressão na carreira docente.

Como refere Lima (1989), o sujeito é o centro do processo de mudança, sendo determinante inculcar-lhe o sentimento de capacidade e auto-confiança, envolvendo-o num processo de tomada de consciência dos seus recursos, mobilizando-o para a negociação de um percurso de desenvolvimento. Desta forma será possível criar novos modelos de intervenção e promover a mudança de práticas pela apropriação e significação de novos conhecimentos.

A formação contínua é assim entendida como um processo de interacção entre um percurso individual e profissional, entre a teoria e o saber da experiência, no qual a “práxis” ocupa um lugar de produção do saber. “A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (Nóvoa, 1995).

Alguns dos estudos mais recentes, no âmbito da formação contínua (sofrendo grandes influências da educação e formação profissional de adultos), apontam para conclusões que associam a eficácia dos programas de formação à participação e envolvimento dos formandos, tendo por ponto de partida as suas necessidades e expectativas, garantindo desta forma a sua adesão (motivação), reconhecida como catalisadora do processo. “A formação de adultos é essencialmente auto-formação” (Estrela, 1977).

Pierre Dominicé (citado por Nóvoa, 1989), a propósito da associação entre a dimensão pessoal e profissional, defende que:

Mesmo quando uma acção educativa se revela formadora são, na realidade, os adultos eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores (...) mas não devemos desvalorizar o facto de que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto de influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação. (pág. 69)

A mudança exige uma grande disponibilidade e um grande investimento dos intervenientes nesse processo. A mudança de atitude joga um papel fundamental no processo de mudança das práticas pois é por elas que interpretamos o mundo, que o avaliamos e nos dispomos a ter um qualquer tipo de conduta (Trindade, 1996). O autor refere ainda que são os professores, em grande medida, os responsáveis

pela inovação, manutenção e controlo do ambiente escolar onde terá lugar a educação dos jovens, ao criarem as condições em que se irão cumprir as finalidades educativas do sistema, serão os executores atentos e críticos da política educativa. Da interacção recíproca entre eles e os alunos e entre ambos e o meio, nascerão e modificar-se-ão as atitudes e as práticas de ensino.

Tentando estabelecer a ponte entre os conhecimentos dos formandos e os objectivos e meios do programa de formação de professores Nóvoa (1994), propõe a elaboração de projectos de formação que coloquem os formandos numa real situação de formação, controlando os métodos utilizados, fazendo convergir atitudes, saberes e saberes-fazer numa unidade coerente, constituindo-se como um projecto de investigação no qual a formação advém da tomada de consciência da realidade, de si face à realidade e da sua intervenção nessa mesma realidade.

Para Estrela (1994), o projecto pedagógico será o elo de articulação entre os diversos elementos componentes no processo de formação, através da acção conjunta de formador e formando, apresentando o autor a seguinte sistematização de intervenção:

- Definição dos objectivos da formação;
- Caracterização da realidade a que se aplica o projecto, instrumentos e técnicas que possibilitem proceder ao levantamento de dados significativos para a compreensão da realidade;
- Conhecimento dos recursos educacionais disponíveis;
- Escolha da estratégia de intervenção pedagógica e de critérios para a sua aplicação;
- Avaliação das estratégias de intervenção empregadas;
- Utilização sistemática do “feedback” enquanto elemento regulador do processo de formação.

O autor considera como condição fundamental para a implementação e êxito de um programa de formação, o conhecimento da realidade a que ele se refere, o conhecer o campo em que se quer intervir. A grande dificuldade, segundo o autor, reside na caracterização das situações em que temos de exercer a nossa acção, as que dão significado ao nosso projecto de intervenção, desempenhando a observação um papel fundamental na intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.

Pela sua dimensão afectiva, o processo de formação deverá implementar, junto dos formandos, as etapas de aceitação, negociação e significação dos conteúdos, assumindo as expectativas dos intervenientes um papel fundamental na legitimação dos vários actores (professor e alunos, formador e formandos). Assumindo-se assim como grupo, estarão aptos a estabelecer as áreas de intervenção de cada elemento, e a delimitar a razoabilidade das expectativas, face à realidade envolvente (contextualização dos objectivos de formação). Como refere Barbosa (s.d., pág. 105) “agora já não é o conhecimento que desce para o aluno, é o aluno que se dirige para o conhecimento” , obrigando ao desenvolvimento de uma nova profissionalidade, numa atitude de pesquisa na qual a investigação tem que passar a ser instrumento de uso quotidiano do professor.

O autor (ibid., pág. 67) enfatiza a importância da formação dos professores “como processo susceptível de permitir a optimização tanto do ensino como da aprendizagem, procurando que cada docente crie a atitude de pesquisa essencial à aceitação de desempenhos enquadrados em estatutos e papéis mais conducentes à realidade actual da função docente”. Em função dos novos papéis exigidos aos professores e alunos, na relação educativa, sistematiza o perfil de intervenção do professor segundo a matriz apresentada na Figura 7.

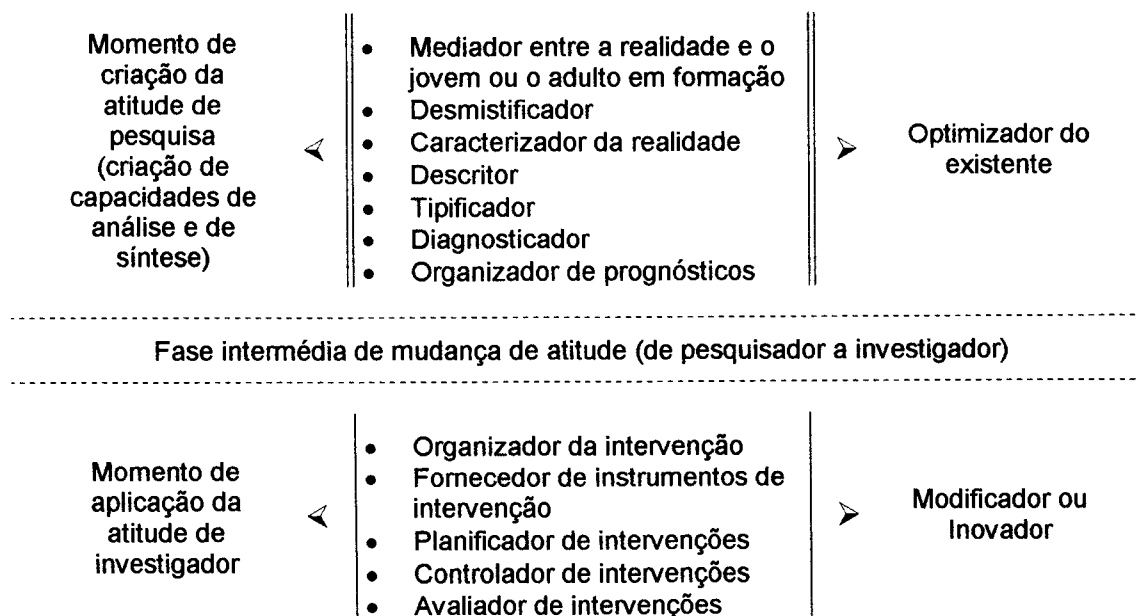


Figura 7 - Matriz do Perfil de Intervenção do Professor (Barbosa, s.d.)

Emerge assim um modelo de agente de ensino, cujas funções valorizam a componente afectiva da relação pedagógica como garante da aprendizagem dos alunos, e menos as acções de informador e controlador da assimilação de conteúdos. Pretende-se desta forma assegurar o processo de socialização dos alunos, no qual ele descobre, estrutura e evolui, pela adesão e significação dos conteúdos do processo ensino-aprendizagem.

Segundo o mesmo autor, a importância do formador já não se limita ao papel de informador e controlador, assumindo-se como orientador e organizador das redes interactivas e comunicativas a estabelecer neste processo. A variável cultural deverá ser tomada em conta pelo formador, criando condições para que a comunicação se estabeleça através da permuta preceptiva que caracteriza a “relação” formativa.

Segundo Landsheere (1978), a função docente deixou de se situar apenas no domínio cognitivo, diferenciando-a em cinco grandes categorias:

- funções do docente relativas à promoção do desenvolvimento social e emocional do aluno (factor sócio-emocional);
- funções do docente relativas à promoção do desenvolvimento dos conhecimentos do alunos (factor cognitivo);
- funções e aptidões referentes aos materiais e aos métodos pedagógicos (factor método-material);
- trabalho com outros adultos no interior e no exterior da escola (factor de cooperação);
- funções referentes ao próprio desenvolvimento do docente e ao da escola (factor de desenvolvimento).

Tende-se a centrar a formação contínua na escola, agindo formadores e formandos como parceiros na construção de um programa de formação que assegure a ligação com a realidade e a transferência dos conteúdos de formação para as “novas práticas” dos professores, proporcionando um acompanhamento que garanta o sentimento de auto-confiança e a eficácia da formação.

Desta forma na formação contínua deverão ser criadas as condições de alteridade de papéis, entre formador e formando, através das quais é possível relacionar o ensino com a aprendizagem, na determinação do carácter significativo das experiências que serão incorporadas no currículo (Carvalho et al., 1990). No

entender destes autores, todo o processo de mudança não é exclusivo do formando, sendo também o formador abrangido pelo processo de formação, dois agentes que interagem e evoluem através de um projecto de desenvolvimento comum (negociado).

As estratégias de aperfeiçoamento dos professores, preconizadas pelos programas de formação, devem ter por base o diagnóstico de necessidades. García, citando Hewton (1995, pág. 68), propõe a seguinte sistematização de necessidades:

- necessidades relativas aos alunos, necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade;
- necessidades relativas ao currículo, ao desenvolvimento de novos planos curriculares;
- necessidades dos próprios professores, ligadas à abordagem do desenvolvimento profissional e pessoal;
- necessidades da escola enquanto organização, do clima interno e das relações com o exterior.

Os programas de formação contínua de professores visam o aperfeiçoamento dos conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais, tendo por objectivo a melhoria da qualidade da educação proporcionada nas escolas. Segundo Ribeiro (1989) a clarificação do conceito de formação contínua e do seu papel no percurso de desenvolvimento profissional do professor, poderá ser analisada à luz dos seguintes “paradigmas” :

- superação de deficiências de formação com origem em lacunas de conhecimentos ou deficiências de competência profissional (aptidões e técnicas de ensino);
- necessidade de “crescimento” incessante do professor, procurando uma realização mais completa como profissional, partindo da reflexão sobre a própria experiência;
- necessidade de adaptação, ou até antecipação, à mudança imposta pela evolução social e da comunidade em que a escola se insere, pela implementação da inovação resultante do entendimento e assimilação da mudança que se propõe;

- solução de problemas resultantes do diagnóstico de necessidades surgidas no interior da escola e das próprias salas de aula, por força da complexidade do processo de ensino e da mutabilidade das circunstâncias e variáveis que o condicionam .

Entendendo a formação de professores numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, atribui-se-lhe um carácter contínuo e sistemático de aprendizagem caracterizado pela análise e reflexão da actividade educativa, em constante relação com os contextos profissionais em que ocorre, devendo o professor ser portador de um conhecimento científico e pedagógico, com capacidade para exercer as suas tarefas profissionais com autonomia e responsabilidade.

Legitima-se a formação de professores, não por ser necessário progredir na carreira e para isso ter créditos, mas porque os agentes para quem o professor actua, os alunos, lhe pedem que evolua permanentemente. Só há qualidade na escola se a formação do professor for qualificante (Barbosa, 1997).

3. PROBLEMÁTICA – A EEFM NO 1º CEB

A última reforma do Sistema Educativo em Portugal, pela implementação de um novo programa de EEFM para o 1º CEB, veio reforçar a importância desta área no percurso de desenvolvimento dos alunos. Assumiu-se a necessidade de abandonar uma postura na qual a formação motora era relegada para segundo plano, juntamente com as outras áreas das expressões, pela valorização das áreas cognitivas, nomeadamente o ler, escrever e contar (LEC).

A prática de Ed. Física no 1º CEB, assegurada de uma forma regular e sistemática é da responsabilidade do professor do 1º Ciclo. Coloca-se ao professor a responsabilidade da escolha e privilégio, das matérias de ensino que utilizam com maior frequência, decidindo o tempo e o tratamento didáctico que lhes querem conferir.

Embora a EEFM esteja institucionalmente assegurada e curricularmente contemplada no 1º CEB, a verdade é que a maior parte dos professores dedica o horário lectivo e orienta a sua intervenção para o LEC, consideradas áreas nobres do currículo . Verifica-se que a EEFM continua a não ter o tempo, a dedicação e a qualidade necessárias ao cumprimento das suas finalidades.

Em 1985, realizou-se em Bilbao, um Seminário Europeu sobre a Educação Física e Desportiva na escola Primária, no âmbito do Conselho da Europa, tendo sido divulgadas as seguintes conclusões quanto aos Valores da Educação Física e Desportiva:

- ◆ A EF faz parte integrante do ensino primário - sem EF, a educação das crianças será incompleta;
- ◆ As crianças têm necessidade de ser solicitadas fisicamente – o exercício físico é indispensável ao seu desenvolvimento e à saúde;
- ◆ As crianças têm necessidade de experiências motoras – elas são o fundamento de um bom desenvolvimento intelectual;

- ◆ As crianças têm necessidade de desafios e de avaliações – os resultados motores desempenham um importante papel na génese do carácter e da identidade da criança;
- ◆ As crianças têm necessidade de jogar com outras crianças – é nos jogos assentes nas aptidões físicas que se estabelecem relações sociais.

Passados treze anos sobre este momento, ainda é possível verificar a pertinência destas conclusões. Estudos realizados no âmbito da EEFM no 1º CEB apontam para o facto de esta existir ainda num plano secundário, não sendo por isso abordada de forma regular e sistemática.

A realidade da EEFM no 1º CEB é unanimemente aceite como uma área curricular de fraca implementação, reconhecendo-se as consequências negativas que daí advêm para a vida activa.

Como refere Rocha (1996, pág. 83), “esta situação reflecte uma visão sociocultural de Educação Física, dominante nas nossas sociedades, que a considera importante mas que lhe atribui um estatuto de área de formação periférica relativamente ao conjunto de finalidades que a escola deve cumprir”.

A Reforma Educativa, que preconiza o surgimento de novos valores, saberes e competências, de forma a que escolas e professores assumam maiores responsabilidades na escolha das matérias e práticas de ensino que utiliza, no caso da EEFM no 1º CEB não foi acompanhada de uma alteração das estruturas que a viabilizem, nomeadamente ao nível da formação de professores, instalações e apetrechamento de materiais didácticos.

Conhece-se a situação das escolas do 1º CEB no que se refere a espaços e equipamentos adequados à implementação da EEFM, as quais, salvo algumas excepções, são insuficientes. É frequente os professores afirmarem que sem espaços minimamente adequados, sem equipamentos fundamentais e sem materiais essenciais não é possível pôr em prática normas, directivas e programas, traduzindo-se esta postura na prática pela inexistência da EEFM para a grande maioria dos alunos que frequentam o 1º CEB.

Efectivamente, se recuarmos no tempo, descobrimos uma escola primária pequena e isolada, parca em recursos e farta em sacrifícios e dificuldades, na qual

os saberes, as áreas tradicionais do conhecimento, eram sobrevalorizadas. O conhecimento escolar assumia um carácter básico e utilitário, estratificado, desinvestindo em áreas como a expressão e a criatividade, com graves consequências relativamente à EEFM enquanto área disciplinar (Pina, 1997).

Compete ao professor *generalista* do 1º CEB a responsabilidade de, dentro de certas margens de autonomia, seleccionar os conteúdos e actividades que utiliza prioritariamente, desempenhando uma função acrescida na estruturação e organização do processo ensino-aprendizagem dos seus alunos. Como refere Rocha (1996) as decisões que o professor toma, longe de serem ao acaso, são certamente influenciadas por factores que o obrigam a determinadas escolhas, que implicam certas atitudes, regendo em grande parte toda a sua actividade docente e consequentemente a dos alunos.

Segundo os estudos realizados no âmbito da investigação do pensamento do professor, os professores estruturam a sua actividade pedagógica a partir das representações que formulam sobre os fenómenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem. Assim, as crenças, ao projectarem as representações e convicções do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem, surgem como factores mediadores das decisões da intervenção pedagógica, orientando inevitavelmente a sua actividade docente.

Teorias implícitas, concepções e crenças, representam “as proposições e convicções que os professores defendem, bem como as imagens e os valores que estes transportam para a actividade docente “constituindo-se o seu repertório pedagógico-didáctico em função das teorias pedagógicas perfilhadas, as representações de sucesso educativo, o conhecimento sobre o conteúdo do ensino” (Januário 1996, citado por Rodrigues, 1997, pág.95).

Ao nível do estudo da socialização dos professores, em situação de exercício profissional, a investigação tem evidenciado a influência da cultura organizacional da escola e dos factores que determinam as condições de trabalho, nos processos de decisão e intervenção docente. A aprendizagem da profissão faz-se através de um processo interactivo entre os novos professores e os velhos professores com vista à

integração e aceitação do docente, de acordo com valores e práticas vigentes na escola (cultura organizacional).

Por outro lado, as condições de trabalho moldam as acções dos professores, assim como as acções individuais ou colectiva podem exercer uma influência sobre essas condições, num processo interactivo. Perrenoud (citado por Rocha, 1998) considera que o desconhecimento das condições e do tipo de racionalidade com que o professor desempenha a actividade docente, impede a avaliação dos efeitos na alteração das práticas educativas, de variáveis como a reforma curricular ou o processo de formação.

Pollard (referido por Carvalho, 1996) propõe um modelo de análise dos factores de socialização no local de trabalho, partindo da caracterização dos contextos sociais de acção dos professores, a partir da análise das interacções entre a estrutura social e a acção dos indivíduos, pressupondo que as acções dos professores surgem como respostas aos dilemas, às oportunidades e aos constrangimentos colocados pelos contextos imediatos de acção (a sala de aula e a escola).

Como refere Sacristán (1991), a profissão do professor caracteriza-se por um conjunto de comportamentos conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que dão corpo à sua actividade docente, sendo reconhecida a importância que exerce sobre a sua identidade profissional, a forma como se socializa com os seus colegas e a atitude com que integra as práticas existentes, em torno dos valores e interesses comuns.

Ao nível da relação educativa, a competência pedagógica assume-se como uma qualidade prioritária da competência profissional do professor, permitindo-lhe responder eficazmente às características multidimensionais do processo ensino-aprendizagem. A competência pedagógica associa-se à sua eficácia contextualizada, realçando-se a necessidade de uma perspectiva participativa e consciente da formação (Matos, 1994).

Segundo Estrela (1994) o desenvolvimento individual surge do confronto com o trabalho de grupo, através de uma atitude científica e investigativa, pela consciência de si e da sua actuação. Os processos de formação e aperfeiçoamento

da competência pedagógica, deverão ter em conta os interesses e necessidades dos formandos.

Para o autor, o conceito de competência ultrapassa a noção comportamentalista do termo, definindo-a como o conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes manifestadas pelo professor em situação de ensino, defendendo na formação de professores os seguintes princípios de desenvolvimento da competência pedagógica:

- Princípio da necessidade – são as necessidades dos formandos que impõem a orientação dos diversos projectos e tarefas da formação;
- Princípio da implicação – as competências estão intrinsecamente e mutuamente implicadas, pelo que o seu desenvolvimento não só é arbitrário, como também a aquisição ou o aperfeiçoamento de uma determinada competência gera, necessariamente efeitos noutras;
- Princípio da derivação – das competências mais gerais derivam-se, por dedução, as competências de âmbito mais restrito, o que equivale a dizer do ponto de vista teórico que as competências se poderão organizar segundo princípios de lógica dedutiva;
- Princípio da modulização – as competências agrupam-se em módulos, tomando como critério a afinidade conceptual ou comportamental de que se revestem;
- Princípio da flexibilidade – o esquema lógico da organização por módulos deverá ajustar-se às necessidades de formação, o que torna flexível essa organização modular.

Postic (1977) refere que a intervenção do professor exprime e é reflexo da representação que faz da sua profissão, da sua função, da matéria que ensina, da escola e do aluno, o professor estrutura o seu comportamento a partir da representação que realiza do fenómeno em que está envolvido, do significado que lhe atribui e dos valores que defende.

Existe assim uma contextualização da competência pedagógica, e como os contextos se diversificam, os modelos de competência evoluem e multiplicam-se,

não existindo um critério absoluto de eficácia para o ensino (Carreiro da Costa, 1983). O autor defende que a competência pedagógica decorre de três factores fundamentais:

- Da riqueza dos conhecimentos científicos de que o docente dispõe;
- Do grau de compreensão do processo ensino-aprendizagem e da capacidade em o representar de acordo com a complexidade que o caracteriza, apreendendo as conexões existentes entre as variáveis que o integram;
- Da capacidade em estruturar e implementar as estratégias de ensino susceptíveis de otimizar a actividade de aprendizagem dos alunos.

Alarcão (1996) defende a valorização da reflexão sobre a experiência como fonte de aprendizagem, de construção do saber, e define como objectivo da formação a capacidade do professor tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem, apela à metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e à metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. A autora, ao utilizar a máxima *descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor*, reforça o princípio de que a formação deverá envolver o professor num processo pessoal de questionamento do seu saber e da sua experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda.

Zeichner (1993), defende o professor reflexivo em oposição a uma visão de racionalidade técnica do desenvolvimento da competência pedagógica, devendo a formação contemplar os interesses e necessidades particulares dos professores. O processo de formação deverá englobar:

- Competências e comportamentos básicos;
- Dimensões cognitivas do ensino, tais como estratégias de planificação e de tomadas de decisão;
- Conhecimento sobre o modo como os alunos pensam e aprendem.

O desenvolvimento da prática reflexiva deverá envolver os professores na clarificação dos objectivos a alcançar, no emprego consciente da teoria conducente

à aquisição consciente de perspectivas e conhecimentos, através de uma reflexão consciente da sua intervenção docente

As necessidades do formando devem ser o motor da sua formação. A qualidade das experiências que lhe forem proporcionadas e o grau de consciência e significado pessoal com que as viver são muito importantes na aquisição e desenvolvimento da competência pedagógica, na formação de convicções profundas, valores e atitudes tendentes a uma forte motivação para a profissão.

Os professores estão face a desafios que se disputarão, em definitivo, no campo das mentalidades e da cultura, impondo-se a necessidade de ajustar as soluções técnicas a uma interpretação cultural da profissão.

3.1. PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pelo facto do estudo que a seguir se apresenta ter por objecto a caracterização de um modelo de formação contínua de professores do 1º CEB, no âmbito da Didáctica da Educação Física, faremos de seguida referência aos resultados, princípios e procedimentos que a investigação tem evidenciado como associados à eficácia do ensino, entendidos como prioritários na formação didáctica de professores de Educação Física.

A investigação no ensino da Educação Física teve um desenvolvimento acentuado a partir dos estudos realizados no contexto real da sala de aula. Estes trabalhos centraram-se no estudo do sucesso educativo através da observação e análise sistemática de factores que integram a vida na sala de aula, partindo do pressuposto de que a qualidade do trabalho desenvolvido na aula é factor de presságio do sucesso educativo (Onofre, 1995).

Piéron (1983) salienta o facto de em Educação Física, contrariamente a muitas outras disciplinas ensinadas em aula, uma grande parte dos conhecimentos do professor não serem destinados a ser transmitidos, mas servirem para escolher os meios de acção judiciousa, adequados aos alunos, por forma a assegurar intervenções significativas, conducentes às aprendizagens.

O autor distingue assim os conhecimentos das competências de ensino, referindo-se à influência que tal distinção exerceu sobre o estudo da relação pedagógica, do seu sucesso e da própria formação de professores. Atendendo à diversidade dos contextos de prática pedagógica da Educação Física, o professor deverá ser capaz de criar contextos de aprendizagem favoráveis à aprendizagem quantitativa e qualitativa de todos os alunos sem excepção.

A qualidade do desempenho do professor determina o sucesso dos alunos na aprendizagem, dependendo da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício. A capacidade profissional implica o domínio de competências de diagnóstico, decisão e acção didáctica que se adequem às características de singularidade e complexidade das situações educativas (Onofre 1995).

O estudo sobre o sucesso educativo em Educação Física, tem sido marcado por duas vertentes de investigação designadas por Sociológica e Pedagógica. A investigação Sociológica centra-se na análise de factores de ordem social, cultural e organizacional envolvidos no processo educativo, enquanto que a investigação Pedagógica preocupa-se essencialmente com a observação de factores associados à relação educativa, entre professor e alunos.

Na investigação Sociológica, Benavente (1990) distingue três etapas, que historicamente marcaram a perspectiva de interpretação do sucesso educativo e consequente visão do papel da escola e do professor.

- A primeira etapa valorizou os atributos naturais dos alunos como presságio ao seu êxito educativo. A “Teoria dos Dotes” caracterizou-se por uma visão fatalista das possibilidades de desenvolvimento e educação dos alunos (qualidade do desenvolvimento motor e da inteligência, factores entendidos como inatos);
- A Segunda etapa, denominada “Teoria do Handicap Socio-Cultural” , caracterizou-se por uma visão que considerava o desenvolvimento motor e intelectual dos alunos como produto das condições sociais e culturais da sua vida familiar;

- A terceira etapa rompe com a concepção de sucesso baseada em factores externos à instituição escolar, valorizando o papel da escola e dos professores no sucesso educativo dos alunos, ajudando-os a superar as suas capacidades iniciais. Caracterizada por uma visão “sócio-institucional”, destaca como factores de impacto decisivo os que se associam à qualidade da prática pedagógica dos professores na sala de aula, colocando a ênfase da sua intervenção na aprendizagem, à responsabilização e promoção da participação dos alunos e ao clima de colaboração entre os professores e entre professores e alunos.

O estudo do sucesso educativo numa perspectiva Pedagógica, acompanhou no essencial as tendências gerais da investigação do ensino. De acordo com as diferentes concepções e fases por que passou, destacam-se duas grandes orientações (Carreiro da Costa, 1995):

- Estudos analisando factores não directamente implicados na vida da sala de aula, nomeadamente na identificação das características do bom professor e na procura do melhor método de ensino, com o intuito de prescrever o que deve acontecer na sala de aula.
- Estudos da eficácia pedagógica centrados na análise dos fenómenos observáveis na aula, durante o acto educativo, baseando-se na hipótese de que o que se passa na aula pode determinar em parte as transformações observadas nos alunos. O desenvolvimento e utilização de sistemas de observação e análise sistemática da relação pedagógica permitiram identificar, clarificar e especificar a natureza das interacções que ocorrem nas aulas de Educação Física.

É esta última fase dos estudos que permitiu determinar dados mais consistentes sobre as diferenças entre professores mais e menos eficazes. A investigação processo produto passou por três sub-fases: a primeira focada na observação sistemática dos professores tentando determinar relações entre comportamentos genéricos de ensino e as aprendizagens dos alunos; a segunda focada na variável tempo gasto pelos alunos em exercícios critério considerada como oportunidades de aprendizagem; a terceira centrada na capacidade de

intervenção pedagógica dos professores e seus efeitos no empenhamento e na aprendizagem dos alunos.

Carreiro da Costa (1995), recorrendo a uma unidade experimental de ensino em meio natural, procedeu a um estudo destinado a apurar as condições e os factores de ensino que promovem a evolução e o desempenho do aluno na aprendizagem de uma habilidade específica. O autor concluiu que os professores mais eficazes se distinguem pela capacidade que revelam em: gerir o tempo de aula disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas (relacionadas com os objectivos de aprendizagem); proporcionar aos alunos uma instrução mais qualificada, centrada fundamentalmente na informação dos requisitos de execução da tarefa a aprender, explicitada com demonstrações frequentes; apoiar a prática motora dos alunos com intervenções de *feedback* focadas nos aspectos críticos do desempenho e o nível de aptidão dos alunos; maior empenhamento motor e cognitivo dos alunos durante as aulas.

Os comportamentos do professor na sua actividade de interacção com os alunos constituem-se como variáveis que influenciam, aumentando ou diminuindo, o tempo válido de aprendizagem (ALT⁵) e conseqüentemente a qualidade das aprendizagens. Apesar das características e capacidades individuais influenciarem a aprendizagem motora, esta será essencialmente determinada pela quantidade e qualidade das experiências motoras vividas e conceptualizadas pelos alunos (Carreiro da Costa, 1983). Se não é possível considerar a aprendizagem sem prática esta por si só não assegura a aprendizagem e o aperfeiçoamento.

Siedentop (1983) referindo-se aos resultados alcançados pelos estudos desta fase, conhecidos por “processo-produto” identifica alguns factores que contribuem para o sucesso da aprendizagem:

- O tempo potencial de aprendizagem, isto é, que o aluno passa ocupado com um elevado empenho, motivação e interesse, em exercícios critério, experiências de aprendizagem que o professor destaca como tarefas específicas promotoras de aprendizagem;

⁵ ALT – Academic Learning Time

- A qualidade do acompanhamento da actividade do aluno, o feedback pedagógico proporcionado pelo professor, no decurso das experiências de aprendizagem, o ambiente afectivo positivo em que envolve a relação pedagógica e o nível de organização e controlo das actividades e da classe, minimizando os períodos de espera e evitando o aparecimento de comportamentos inapropriados ou de indisciplina.

Como refere Rocha (1998) as tentativas para definir ensino eficaz ou pelo menos produzir descrições compreensíveis dessa capacidade, tornaram visível que isso corresponde no professor a uma maior atenção aos atributos dos alunos, aos contextos educativos e às opções de planeamento que utilizam.

O êxito na aprendizagem em Educação Física não é fruto de uma única intervenção ou opção didáctica. Um ensino de qualidade pode concretizar-se de formas muito diversificadas face à complexidade que caracteriza a actividade educativa, diversidade e dinâmica dos problemas do processo ensino-aprendizagem. O professor deverá ser capaz de gerir um conjunto de condições e factores, relativos aos alunos ao professor e à escola, devendo para isso conhecer as alternativas pedagógicas, teóricas e didácticas existentes e dominar as estratégias de ensino necessárias à concretização das decisões e à consecução dos objectivos pedagógicos (Carreiro da Costa, 1983).

A preparação didáctica dos professores deve fomentar o desenvolvimento da qualidade da reflexão, análise e decisão pedagógica sobre as situações educativas, proporcionando uma flexibilidade e adaptabilidade à singularidade e complexidade dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. A eficácia da intervenção do professor é objectivada pela forma como é capaz, na sua experiência quotidiana, de construir e ensaiar diferentes soluções aumentando a qualidade das ajudas a prestar à aprendizagem dos seus alunos, bem como de avaliar os efeitos de cada uma delas (Onofre, 1995).

Carreiro da Costa (1995) refere que a Educação enquanto actividade estritamente humana caracteriza-se por ser uma acção consciente, organizada e coerente, e o acto educativo deverá apresentar como características intencionalidade, previsibilidade, controlo e eficácia .

O autor reforça ainda que, no ensino das actividades físicas, uma acção pedagógica correctamente interpretada parece decorrer da capacidade revelada por cada professor em tomar a decisão certa, no momento exacto, e de acordo com as circunstâncias e as necessidades manifestadas pelos alunos. A capacidade didáctica do professor deverá assim decorrer das seguintes características:

- Profundo conhecimento dos conteúdos de ensino;
- Conhecimento didáctico do conteúdo;
- Utilizar mais informação e tomarem um maior número de decisões quando planeiam o seu ensino;
- Possuir um vasto repertório de habilidades técnicas de ensino nas dimensões gestão, instrução, clima e disciplina;
- Apresentar uma grande motivação para aprender continuamente e preocupação permanente para, através de uma intensa actividade reflexiva, desenvolverem e melhorarem a qualidade do seu ensino;
- Manifestar uma capacidade de metacognição, compreendendo que o processo ensino-aprendizagem deverá ser pensado e organizado a partir de quatro níveis de análise, a saber: dimensão aprendizagem, dimensão pessoal e relacional, dimensão organizacional e institucional, e dimensão cultural e social.

O sucesso pedagógico não resulta de uma única opção, por mais correcta que ela se revele, mas da capacidade do professor articular e conjugar simultaneamente uma multiplicidade de factores, de forma a que as condições de participação dos alunos sejam optimizadas.

3.2. A EEFM. NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dados os condicionamentos do nosso sistema educativo, compete ao professor do 1º CEB ministrar a EEFM aos seus alunos. Sabemos que as atitudes dos professores perante esta área do programa são determinantes nos comportamentos, nas decisões da sua intervenção docente, na justificação e

orientação da sua prática, nomeadamente na quantidade e qualidade de “aulas de EEFM” a proporcionar aos seus alunos.

O corpo docente do 1º CEB é maioritariamente feminino e qualquer análise dos seus comportamentos e atitudes não pode ser isolada desta realidade, sendo fundamental tomar em consideração as suas vivências na área da cultura física (práticas de Educação Física e Desportivas enquanto alunas e jovens), a formação inicial no que respeita a esta área específica e as condições em que desenvolvem a sua actividade.

Como refere Zeichner (1993) a qualificação e adaptação profissional, e consequente desenvolvimento pessoal e social, estão condicionadas por factores tais como o modo como o professor é induzido na profissão e o processo de socialização que decorre do contacto com os outros professores que já exercem a profissão.

A atitude como o professor vai integrar as práticas existentes reflecte-se no modo como vê e sente a profissão determinando crenças e representações sobre o que é o processo de ensino-aprendizagem afectando as suas práticas profissionais (Siedentop, 1991).

O professor do 1º CEB desempenha um papel fundamental na organização e gestão do currículo escolar e por ele passam as decisões favoráveis ou desfavoráveis à inclusão da EEFM na actividade lectiva semanal dos alunos (Rocha 1998). O autor (1992) refere ainda que segundo dados do IIE mais de 50% dos professores do 1º CEB consideram não ter formação suficiente para responder de forma adequada ao novo programa de EEFM, e apenas 25% consideram que os recursos existentes nas escolas não suficientes para implementá-lo. Refere ainda que quando eventualmente supridas essas carências, nem sempre são proporcionadas às crianças as actividades físicas adequadas e necessárias.

Bahia de Sousa (1992), num estudo realizado com professores do 1º CEB, verificou que apesar das crenças dos professores serem favoráveis à EEFM, não existia correspondência nas suas práticas, evidenciando a contradição entre o discurso e a acção. Constatou também que as crenças de EEFM se estruturam e definem em contacto com o mundo real da escola e dos alunos.

Gonçalves (1992, citado por Rocha, 1998), num estudo realizado com 42 professores, constata que 74,6% dos professores inquiridos considera que a sua formação inicial, na área da EEFM, foi insuficiente ou não os preparou para a intervenção com os alunos. No mesmo estudo, o autor refere que 92,9% dos docentes inquiridos valoriza a necessidade de actualização através de acções de formação contínua que os motivem para uma prática profissional conducente à implementação desta área do Programa do 1º CEB .

Também Braz (1992), na sequência de um estudo realizado, refere que os professores do 1º CEB identificam como principal obstáculo à realização da EEFM, a falta de formação qualificada necessária à leccionação desta área. Os professores inquiridos referiram como factores determinantes a insuficiente formação inicial, sendo no entanto mais frequente afirmarem que depois de serem professores nunca mais lhes foi dada a possibilidade de se aperfeiçoarem, exercendo a profissão em condições precárias, sentindo-se sós, desamparados, sem estímulos e motivação, conducentes a um desgaste profissional.

Sendo a prática regular e sistemática da EEFM, ao nível do 1º CEB, entendida como principal condição de êxito dos alunos nesta área, enquanto não for uma necessidade sentida e assumida pelos professores, dificilmente a formação contínua e a criação de recursos materiais resolvem por si só a questão.

No estudo realizado por Rocha (1998) junto de um grupo de 128 professores do 1º CEB, os resultados permitiram confirmar a importância das experiências anteriores de actividade física no estabelecimento das expectativas e representações de Educação Física e na qualidade das práticas educativas que realizam. O autor conclui que a prática regular de actividades físicas na infância e adolescência contribui para: o desenvolvimento de expectativas positivas e correctas sobre a utilização da educação Física na escola do 1º CEB, domínio procedimentos didácticos adequados à realização da actividade, conseguindo bons índices de participação e empenhamento motor dos seus alunos, reconhecendo e valorizando os resultados específicos que estes obtiveram na actividade.

No estudo anteriormente referido, e realizado por Braz (1992), os professores participantes identificaram como factores positivos do programa, as actividades práticas proporcionadas pela formação, a prática supervisionada e a formação

teórico-prática, salientando as repercussões significativas ao nível da dinâmica da actividade da escola, reflexo do aumento da prática curricular de EEFM, assegurada pelos professores.

Impõe-se apoiar e incentivar localmente os professores do 1º CEB através de programas de formação contínua interactivos e negociados, conducentes a uma maior consistência entre as crenças educativas e as práticas docentes dos professores, contribuindo desta forma para que a realidade da EEFM se transforme (Bahia de Sousa 1992).

O professor existe inserido num universo cultural, condicionado e regulado por valores, hábitos, conhecimentos, crenças e expectativas, estruturadas pela interacção com os outros, em contextos específicos, que influenciam as suas decisões e práticas (Rocha, 1998). As crenças como as rotinas servem para reduzir a necessidade de processamento de informação e conseqüente tomada de decisão do professor, conduzindo a tradições e rotinas, padrões comportamentais muitas vezes pouco eficazes em função dos objectivos propostos e dos contextos da sua intervenção. Da nossa experiência, deparamo-nos frequentemente com a contradição entre o discurso e a acção, entre as crenças educativas e as práticas proporcionadas aos alunos.

Crum (1993) alerta para o facto de o termo “ensinar” ser muitas vezes descuidado e inadequadamente usado em relação à Educação Física, pois muitos professores não evidenciam intenção de produzir uma aprendizagem, não atingindo o perfil de uma actividade de ensino-aprendizagem relevante. O autor refere que a situação precária da educação física nas escolas públicas, pode em parte ser explicada pela influência negativa de duas ideologias, as quais marcam as perspectivas e práticas dos professores na escola.

- *Ideologia biologista* que encara o corpo humano como uma máquina, um instrumento, o movimento é usado como um meio de construção e formação do corpo. As principais características das tarefas apresentadas aos alunos centram-se ao nível do treino (dirigidas à adaptação biológica da máquina-corpo) em detrimento da aprendizagem (dirigidas ao alargamento da competência)..

- *Ideologia Pedagogista* que assenta no princípio básico de que o movimento é um meio excepcional para a exploração, comunicação, o desenvolvimento pessoal em geral e a construção do carácter. Esta ideologia é marcada pela ideia de que os efeitos educativos resultam automaticamente de apenas se tomar parte nas actividades de movimento que possuem um elevado potencial educativo, induzindo a uma prática com carácter de recreio supervisionado ou de entretenimento.

Segundo o autor estas duas ideologias encontram-se largamente difundidas e combinadas nos professores e suas perspectivas profissionais, sendo responsáveis pelo círculo vicioso apelidado de “teoria do fracasso auto-reprodutor da Educação Física”. A formação de professores deverá basear-se num claro conceito de ensino-aprendizagem da Educação Física que valorize as práticas existentes nas escolas, promovendo um diálogo regular entre os membros do corpo docente com vista a um empenhamento colectivo no desenvolvimento de um projecto que se pretende de equipa.

Citando Cruz (1992), num estudo realizado ao nível do concelho de Oeiras, podemos agrupar as concepções dos professores do 1º CEB, sobre a valorização da EEFM, nos seguintes quadros conceptuais:

- dos que assentam em certo dualismo em que prevalece o tratamento do saber pelo saber, dando exclusividade pedagógica e didáctica ao domínio do intelectual, afastando o corporal das preocupações educativas e formativas e retirando existência à Educação Física no processo escolar curricular;
- dos que colocam a prática como um fim em si mesmo, considerando o jogo livre e a actividade espontânea como sendo suficientes para o desenvolvimento motor da criança, remetendo a Educação Física para o domínio do “laissez-faire”, atribuindo-lhe função de válvula de escape de energia acumulada;
- dos que assimilam a Educação Física a práticas lúdicas e competitivas, reduzindo-a à iniciação e recreação desportivas;

- dos que se baseiam nos fundamentos da nova terminologia e lhe dão um significado de expressão, em que o corpo é o veículo de transmissão de sentimentos, de transposição de sensações, de expressão e reacção dos estímulos do meio envolvente.

É possível constatar a confusão existente sobre as várias significações atribuídas à Educação Física no 1º CEB, ressaltando que a mesma não é muitas vezes assumida pelos professores como matéria curricular objecto de planeamento, de ensino e de aprendizagem.

Nos últimos quatro anos tenho desenvolvido a minha actividade profissional integrada num Programa de Apoio à Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico, na região de Lisboa, caracterizado por três grandes áreas de intervenção:

- Acções de formação contínua, no âmbito da “Didáctica da Educação Física no 1º CEB” e acompanhamento em contexto dos formandos (nas suas escolas e com as suas turmas), coadjuvando-os e apoiando-os nas situações de prática curricular. O apoio é realizado por professores de Educação Física que actuam também como formadores no âmbito do Programa FOCO, sendo completado pela produção, edição e distribuição de documentação de apoio à actividade da escola na área da EEFM (curricular e extra-curricular, nomeadamente convívios).
- Apetrechamento das escolas com o material didáctico necessário para a prática da EEFM e, quando necessário, intervenção ao nível da melhoria de espaços físicos.
- Dinamização e apoio à organização e realização de Actividades de convívio promovidas pelas escolas e entre escolas, decorrentes da actividade curricular.

Este programa está associado à actividade profissional do professor do 1º CEB e surge como resposta à procura de apoios e formação dos professores nele integrados, na área da EEFM.

Com o intuito de apoiar e acompanhar a autonomia do professor do 1º CEB na implementação da EEFM, o programa apoia-se numa formação contínua sequencial de quatro anos lectivos, perseguindo os seguintes objectivos:

- consolidar conhecimentos e competências profissionais de ordem científica e pedagógica e, por outro, garantir os fundamentos básicos do processo ensino-aprendizagem de diferentes unidades temáticas do programa oficial de EEFM .
- dar resposta às necessidades reais sentidas pelos professores ao longo da sua leccionação, através de um apoio directo ao professor, pela presença regular do formador nas escolas onde os formandos intervêm.

Os formadores, professores de Educação Física com experiência de ensino, assumem a concretização da função coadjuvante ou de colaboração que se extrai da Lei de Bases do Sistema Educativo.

3.3. METODOLOGIA

A temática do nosso estudo tem por objecto a EEFM na escola pública do 1º CEB, numa abordagem multidimensional, organizada por etapas estruturadas de forma sequencial, por forma a permitir uma adequação dos procedimentos aos resultados progressivamente recolhidos, na construção de uma visão abrangente e integradora das dimensões analisadas.

A análise sequencial persegue duas grandes preocupações:

- ✓ Proceder à caracterização, tão exhaustiva quanto possível, do modelo de formação contínua em estudo, considerando os contextos em que se implementa, e as características da participação dos professores do 1º CEB;
- ✓ Partindo de um estudo exploratório sobre as representações dos actores directos (formadores e formandos) quanto às concepções e práticas de ensino da EEFM, vigentes nas escolas integradas no Programa. Pretendemos conhecer os factores que influenciam o processo ensino-aprendizagem nas sessões de EEFM, pela observação dos comportamentos dos professores e descrição da relação entre variáveis presentes,

identificadas pela investigação do ensino como associadas à eficácia da intervenção do professor.

Privilegiaremos a pluralidade metodológica, partindo das metodologias qualitativas, por considerarmos serem as mais adequadas à descrição e compreensão das atitudes e valores dos sujeitos estudados, estabelecendo a ponte com a abordagem quantitativa, por forma a reunir factos que nos permitam, ao nível das interpretações, ir mais além. Sendo o acto educativo complexo, sistémico, constituído por multi-funções, entendemos não poder ser analisado por uma metodologia redutora, defendendo sempre que possível a complementaridade dos métodos, pois este *continuum* permite-nos obter uma visão mais objectiva e pertinente do objecto de estudo e dos seus contextos.

O estudo centra-se sobre as escolas e professores do 1º CEB que têm participado voluntariamente no Programa atrás referido, estruturando-se em fases sequenciais, decorrentes umas das outras, ganhando pertinência nas etapas que as precedem.

O ponto de partida do nosso estudo, socorreu-se de instrumentos de informação internos ao Programa analisado, tendo consciência de que o campo de análise do trabalho é função dos registos obtidos. Numa primeira fase caracterizámos os aspectos particulares do Programa e as condições de implementação. Posteriormente debruçámo-nos sobre as práticas de ensino que prevalecem nas escolas acompanhadas, realizando o estudo por etapas, em função do sentido encontrado e da fundamentação das conclusões determinadas passo a passo.

É nossa intenção proporcionar uma reflexão fundamentada sobre os apoios prestados, descrevendo as relações presentes entre variáveis do processo ensino-aprendizagem e percurso formativo, identificando as diferenças nos grupos que iniciam e terminam a formação, inferindo das mudanças operadas ao nível dos comportamentos de ensino dos professores, pelo modelo de formação contínua.

Da revisão da literatura e dos estudos realizados sobre a problemática do trabalho, salientamos os seguintes pressupostos:

- As concepções dos professores reflectem-se nas suas práticas, nomeadamente no compromisso de assegurar a Ed. Física curricular aos seus alunos, estando decisivamente ligadas à prática proporcionada;
- Os professores que tiveram na juventude uma experiência positiva, regular e orientada de actividades físicas, apresentam expectativas positivas face á EEFM no 1º CEB identificando o seu papel como essencial e promotor no desenvolvimento dos alunos;
- As oportunidades de exercitação das tarefas a aprender proporcionadas aos alunos (tempo de “empenhamento motor”) tornam-se fundamentais para a aprendizagem das habilidades motoras;
- Os alunos que apresentam maiores ganhos de aprendizagem, receberam uma percentagem mais elevada de feedback, sobretudo relacionados com a matéria de ensino, centrados nas componentes críticas da habilidade a aprender, necessários ao aperfeiçoamento e progresso das prestações do aluno;
- A qualidade do acompanhamento sistemático da actividade prática dos alunos depende da qualidade com que o professor consegue interagir tendo por referência a aprendizagem, conseguindo manter um ritmo e uma dinâmica da actividade, utilizando o incitamento e recondução da atenção dos alunos para a actividade de aprendizagem;
- A informação verbal sobre a tarefa ou exercício a realizar deverá centrar-se sobre os requisitos técnicos de execução, reforçada por demonstrações favorecendo deste modo a compreensão da informação.

Pelo exposto anteriormente, estruturaremos e orientaremos o presente estudo segundo os seguintes objectivos:

- 1) Caracterizar um modelo de formação contínua através da evolução da participação dos professores do 1º CEB;
- 2) Conhecer a avaliação, realizada pelos professores, quanto às componentes que integram o modelo de formação proporcionado pelo Programa;

- 3) Conhecer a percepção dos professores, que terminam a formação sequencial de quatro anos, quanto ao regime de monodocência do 1º C.E.B e a implementação da EEFM;
- 4) Conhecer as percepções dos formadores quanto á eficácia das práticas dos formandos, na área da EEFM;
- 5) Caracterizar as práticas de ensino dos professores do 1º CEB integrados no programa de formação contínua;
- 6) Obter informações sobre o impacto da formação proporcionada, que permitam tomar decisões associadas à eficácia do Programa.

Face a estes objectivos, e pelo facto de a formação proporcionada se situar na área da Didáctica da EF no 1º CEB, organizámos o estudo no sentido de caracterizar e avaliar a implementação do Programa, estruturando-o nas seguintes fases:

- I. Caracterização do modelo de formação contínua implementado pelo Programa de apoio à EEFM no 1º CEB, e, identificação dos níveis de participação e valorização dos professores participantes;
- II. Identificar as representações dos professores e formadores, reportando-nos à realidade de implementação do Programa, nomeadamente no âmbito das expectativas e atitudes face à EEFM e ao regime de Monodocência no 1º CEB;
- III. Caracterização das práticas de ensino dos professores em formação, na situação real da sessão de EEFM, estabelecendo relações com o percurso formativo.

4. CARACTERIZAÇÃO DE UM PROGRAMA DE APOIO À EEFM NO 1º CEB

A primeira fase do estudo tem por objectivo a caracterização do Programa de apoio à EEFM no 1º CEB, através da definição dos seus objectivos, das estratégias de intervenção da formação proporcionada, bem como a caracterização dos contextos em que ocorrem as práticas de ensino dos professores, como forma de descrever e compreender a sua realidade a que ele se refere, o conhecer o campo em que se quer intervir (Estrela, 1994).

O Programa surge pela primeira vez no ano lectivo de 1990/91, apoiando-se numa rede de técnicos (professores de Educação Física, com experiência de ensino) cujas tarefas se centram essencialmente no apoio directo aos professores e escolas integradas, nomeadamente:

- ◆ Ajudar na planificação e concretização das actividades da escola na área da EEFM;
- ◆ Ajudar os professores na programação e planificação das aulas de EEFM;
- ◆ Informar/formar sobre as diversas hipóteses de utilização do material e equipamento didáctico fornecido;
- ◆ Contribuir para a formação dos professores, ajudando-os a encontrar as soluções práticas para a realização das aulas de EEFM, através da realização de sessões teóricas e práticas, com e sem recurso a trabalho directo com os alunos, no âmbito de 4 módulos de formação sequenciais no âmbito do Programa FOCO;
- ◆ Contribuir para o esclarecimento de dúvidas existentes sobre a documentação fornecida, de apoio à prática docente;
- ◆ Ajudar na planificação e concretização da participação da escola nas iniciativas de animação/convívio promovidas pelo Programa de intervenção.

Pelo facto de o apoio directo prestado aos professores se efectivar em contexto, apoio presencial nas escolas públicas do 1º CEB em que exercem a sua

actividade, a intervenção dos técnicos abrange também a caracterização das condições materiais existentes para a prática da EEFM, e consequente proposta de intervenção na melhoria das mesmas, bem como ao nível da elaboração de documentação de apoio à actividade docente, adequada à realidade existente.

4.1. PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES E ESCOLAS NO PROGRAMA

A integração das escolas e professores no Programa, visando o usufruto dos apoios proporcionados, é voluntária e nominal, realizada no início de cada ano lectivo, através do preenchimento de uma ficha de candidatura. No quadro a seguir apresentado é possível verificar a evolução da participação das escolas e sua população no Programa:

Quadro 1 - Evolução da participação no Programa

Ano Lectivo	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99
N.º Escolas	30	36	46	58	50	56	57	69	70
N.º Jardins Infância					7	6	10	19	30
N.º total Prof. das Escolas integradas					589	655	712	812	844
N.º Prof. inscritos no Programa					342	437	473	526	574
N.º total Alunos das escolas integradas					9.751	11.182	11.854	12.426	13.752
N.º Alunos abrangidos pelo Programa					6.645	7.789	8.504	9.301	9.580

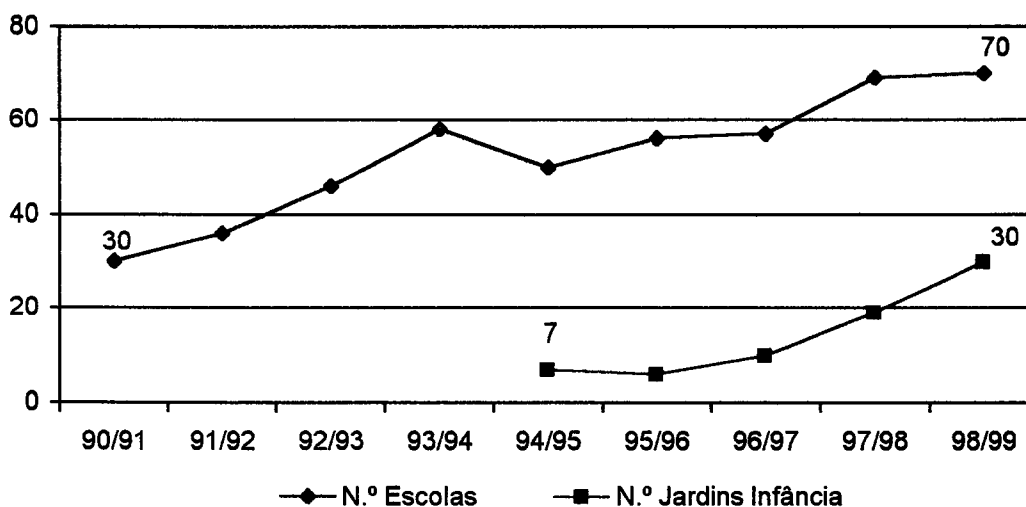


Figura 8 - Evolução da participação de escolas no Programa

Da análise do Quadro e Figura acima apresentados, é possível constatar a crescente adesão das escolas e respectivos professores ao Programa, o que determinou o alargamento da equipa técnica, por forma a satisfazer a “procura” e respectiva necessidade de apoio e acompanhamento em contexto. É de salientar a participação crescente dos Jardins de Infância, na sequência da cooperação destes com as escolas do 1º CEB onde estão integrados, obrigando à progressiva diferenciação e adequação do apoio prestado pelo Programa às características deste nível escolar. Desta forma, surgiu um “kit didáctico” específica, documentação de apoio específica e acções de formação específicas para educadores dos Jardins de Infância integrados no Programa e inscritos na formação oferecida.

Antes de apresentar os dados referentes ao Programa propriamente dito, importa fazer uma pequena caracterização dos espaços de prática, para a EEFM, existentes nas escolas do 1º CEB da rede pública do Concelho de Lisboa, pois esta é uma das condicionantes frequentemente apontada pelos professores como responsável pela ausência ou deficiente prática regular desta área curricular. Os dados da análise realizada reportam-se ao ano lectivo de 1995/96, e foram obtidos através de uma ficha preenchida pelas escolas do 1º CEB.

Quadro 2 - Tipologia das Escolas do 1º CEB do concelho de Lisboa

CONCELHO	Σ	DELEGAÇÃO	PC	P3	PE	Outras
LISBOA	26	1ª DELEGAÇÃO	1	1		24
	23	2ª DELEGAÇÃO		3		20
	27	3ª DELEGAÇÃO	2	1		24
	13	4ª DELEGAÇÃO	8	1		4
	13	5ª DELEGAÇÃO	2	4		7
	16	6ª DELEGAÇÃO	1	2	6	7
TOTAL	118		14 (12%)	12 (10%)	6 (5%)	86 (73%)

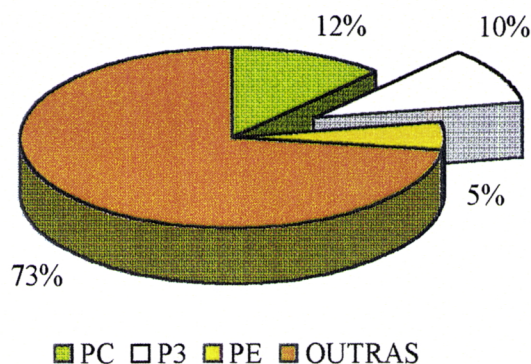


Figura 9 - Tipologia das escolas

Sendo as escolas de tipologia P3 as que possuem de raiz um espaço polivalente vocacionado para a prática da EEFM, podemos concluir que no concelho de Lisboa torna-se fundamental dotar as escolas de espaços alternativos adaptados, sendo que algumas das escolas caracterizadas com a tipologia de outras funcionam em prédios antigos, com espaços reduzidos e muitas vezes degradados.

Quadro 3 - Caracterização dos espaços de prática de EEFM

ESPAÇOS DE PRÁTICA (*dados de 1995)	COBERTO	EXT. COBERTO	POLIVALENTE	SALA ADAPTADA	GIN./ PAVILHÃO	DESCOBERTO	REC. POLIVALENTE	PÁTIO	CAMPO TÉRREO	OUTROS
N.º	88	41	22	24	29	98	19	90	24	10
% do Total Escolas existentes	75%	35%	19%	21%	25%	84%	16%	77%	21%	9%

No quadro acima apresentado é possível verificar que 75% das escolas consideram possuir espaços cobertos para a prática da EEFM, no entanto a análise detalhada permite-nos verificar que uma elevada percentagem deles são espaços exteriores cobertos.

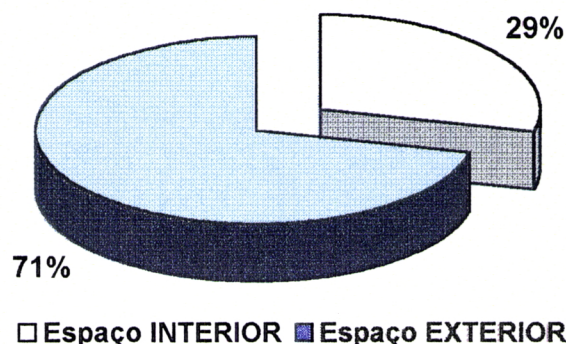


Figura 10 – Espaços de prática da EEFM

Como é possível verificar, as condições existentes para a realização das aulas de EEFM, nas escolas do 1º CEB do concelho de Lisboa, são maioritariamente ao “ar livre” estando por isso a sua prática regular condicionada pelas condições climatéricas e pela exposição, ao “olhar público”, da actividade realizada. Da nossa experiência profissional, no contacto directo com os professores, especialmente junto dos professores que se estão a iniciar na formação proporcionada (Didáctica I), deparamo-nos frequentemente com a sua recusa ou resistência em realizar as sessões ao ar livre, alegando falta de segurança e dificuldades no controle dos alunos.

4.2. ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA

O Programa implementado caracteriza-se por três grandes áreas de desenvolvimento e intervenção:

- ◆ Apoio técnico-didáctico ao professor, na área da EEFM, realizado por professores de Educação Física que, para esse efeito, se deslocam às escolas. O acompanhamento é complementado com acções de formação contínua de Didáctica da EEFM no 1º CEB, referenciada aos princípios da supervisão pedagógica, e elaboração (edição e distribuição) de documentação;
- ◆ Condições materiais de implementação da Educação Física do apetrechamento de material didáctico e do equipamento necessário,

propondo uma intervenção ao nível da melhoria de espaços físicos, quando necessário ;

- ◆ Promoção de actividades de complemento curricular, com características de convívio e intercâmbio, apoiando a realização de iniciativas das escolas ou conjunto de escolas, e, organizando em momentos pré-estabelecidos, actividades de âmbito mais geral abertas a todas as escolas públicas do concelho.

Vertente – Apetrechamento (espaços e equipamentos).

Esta área de intervenção tem por objectivo dotar as escolas, integradas no Programa, de condições materiais para a implementação da EEFM curricular. Partindo da caracterização dos espaços e do levantamento de necessidades, em conformidade com os contextos existentes, é fornecido às escolas material didáctico e eventual intervenção ao nível da melhoria de espaços físicos. Apresentamos de seguida os objectivos desta vertente do Programa:

- ◆ Apetrechamento das escolas que integram pela primeira vez o Programa, bem como dos jardins de infância pelo fornecimento de material específico para crianças até aos 6 anos de idade;
- ◆ Reposição do material didáctico de desgaste rápido, em todas as escolas e jardins de infância abrangidos pelo Programa (ex.: bolas, cordas, ringues);
- ◆ Alargamento do conjunto de material fornecido às escolas com novos equipamentos;
- ◆ Renovar protocolos de cooperação com as Instituições que disponibilizam espaços para a prática da EEFM a escolas sem qualquer espaço próprio;
- ◆ Em conjunto com a Divisão de Obras, do Departamento de Educação e Juventude, acompanhamento dos arranjos e beneficiação dos espaços e equipamentos já existentes.

- ♦ Garantir o acompanhamento dos projectos de construção de novas escolas, de modo a que nenhuma escola seja construída sem espaços para a prática da EEFM;

A intervenção dos técnicos junto dos professores, garante a adequação dos projectos de intervenção e planos de apetrechamento, assegurando a demonstração e exploração do potencial pedagógico-didáctico dos materiais e equipamentos fornecidos, assegurando a optimização dos recursos e espaços proporcionados pelo Programa.

Até ao final do ano lectivo de 1996/97 foram apetrechadas, com material e equipamento indispensável para a realização das aulas de EEFM, 92 escolas do 1º CEB e 17 Jardins de Infância.

Vertente - Actividades de Complemento Curricular

Existem três momentos de actividades de convívio/animação propostas para as escolas integradas no Programa, com o acompanhamento dos técnicos ao nível da sua organização e concretização. Estas propostas constituem-se como momentos de convívio lúdico, decorrentes da EEFM curricular, garantindo a participação de todos os alunos da escola.

No 1º período propõe-se a realização da actividade interna “Jogos de Natal”, mobilizando toda a escola. No 2º período propõem-se actividades inter-escolas “Jogos da Primavera”, a realizar numa escola do agrupamento e que reúna as condições logísticas necessárias. Finalmente, no final do ano lectivo, é proposta uma actividade concelhia “Festa da Criança”, que se pretende seja o culminar da actividade curricular e de complemento curricular desenvolvida nas escolas durante o ano lectivo.

JOGOS DE NATAL – Actividade Interna

Como é possível verificar no Quadro 4 existe uma evolução significativa na adesão das escolas à realização de actividades internas, no âmbito da EEFM, com

uma participação cada vez mais alargada do corpo docente e respectivas turmas nos "Jogos de Natal".

Quadro 4 – Participação nos Jogos de Natal

Ano Lectivo	94/95	97/98	Crescimento
TOTAL ESCOLAS/J. Infância	37	66	78%
TOTAL PROF.	294	561	91%
TOTAL ALUNOS	4052	10748	165%

Os dados da Figura 11, são por nós entendidos como um indicador do crescente envolvimento das escolas e respectivos professores na organização e realização de actividades de dinamização interna decorrentes da actividade curricular, objectivo perseguido pelo Programa nesta área de intervenção.

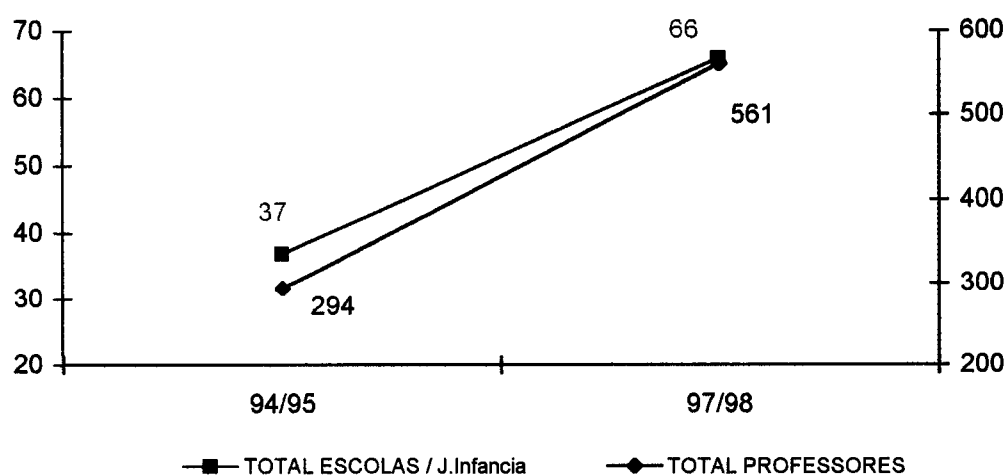


Figura 11 - Evolução da participação nos Jogos de Natal

Verificou-se ainda que nas Escolas que integram Jardins de Infância, os Jogos de Natal realizados contemplaram também actividades específicas à participação das crianças mais pequenas, sendo a programação e realização da responsabilidade dos professores e educadores com a colaboração próxima do técnico do Programa.

FESTA DA CRIANÇA – Actividade Concelhia

Pretendendo a "Festa da Criança" ser o culminar da actividade curricular, proporcionando a participação das crianças em actividades lúdico desportivas

diversificadas, constatamos a crescente mobilização de alunos, decorrente da inscrição voluntária das escolas e professores (Quadro 5).

Quadro 5 – Participação na Festa da Criança

Ano Lectivo	Total Alunos Participantes	População Escolar	% Alunos Participantes	N.º Escolas Participantes	Total Escolas Concelho	% Escolas Participantes
1991 / 92	1.347	22.258	6%	22	118	19%
1992 / 93	3.295	20.658	16%	35	117	30%
1993 / 94	5.838	19.459	30%	41	117	35%
1994 / 95	7.584	18.691	41%	56	117	48%
1995 / 96	8.863	17.557	50%	68	114	60%
1996 / 97	9.959	17.470	57%	65	112	58%
1997/98	11.599			77		

Verificamos que a percentagem de participação das escolas ultrapassa largamente os 50% das escolas públicas do concelho, o que determinou o alargamento do período de realização da actividade (actualmente três dias com cerca de 4.000 participantes por dia) por forma a permitir a todas as crianças a participação no maior número de actividades possível

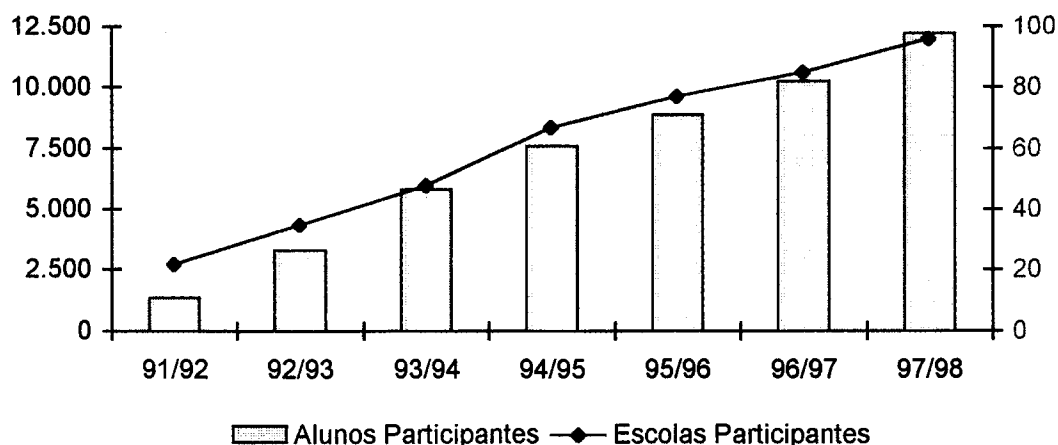


Figura 12 – Evolução da participação na “Festa da Criança”

Também os Jardins de Infância têm aumentado a sua participação, tendo estado presentes 19 estabelecimentos na festa de encerramento do ano lectivo de

1997/98, assegurando-se um espaço específico para as crianças, com materiais e actividades adequadas ao seu nível etário.

Vertente - Apoio Directo ao Professor e Formação

O Programa proporciona apoio directo aos professores do 1º CEB do ensino público do concelho de Lisboa, que se inscrevam na formação oferecida. Integram também o Programa, professores interessados na globalidade do acompanhamento proporcionado, sem no entanto se inscreverem na formação contínua. Estes professores recebem documentação de apoio técnico-didáctico, as suas escolas são apetrechadas com material didáctico, usufruindo de apoio técnico na realização de actividades.

A formação contínua proporcionada, no âmbito do programa FOCO e na área da Didáctica da EEFM no 1º CEB, caracteriza-se actualmente por quatro módulos sequenciais, realizados na modalidade de "Círculo de Estudos", podendo cada professor apenas frequentar um por ano lectivo.

Quadro 6 – Participação dos Professores no Programa

Professores	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
Prof. inscritos no Programa	317	342	423	453	569
Prof. inscritos na Form. Contínua	207	255	377	388	452
Total Prof. do concelho	1200	1156	933	954	970
% Prof. no Programa	26%	30%	45%	47%	59%
%Prof. em Formação	17%	22%	40%	41%	47%

No quadro acima apresentado podemos verificar que a participação dos professores no Programa tem vindo a aumentar, chegando a intervenção na área do apoio directo a mais de 50% dos professores das escolas públicas do concelho. É ainda de referir o facto de em média cerca de 80% dos professores inscritos no Programa, estarem também na formação contínua oferecida, garantindo a optimização dos apoios disponibilizados. A partir do ano lectivo de 1996/97 passaram a estar inscritos no Programa professores que já tinham terminado a formação sequencial de quatro módulos, sendo por isso oferecida formação de

âmbito temático (blocos programáticos), com a duração de 6 horas e de características eminentemente práticas, efectuadas em escolas do 1º CEB.

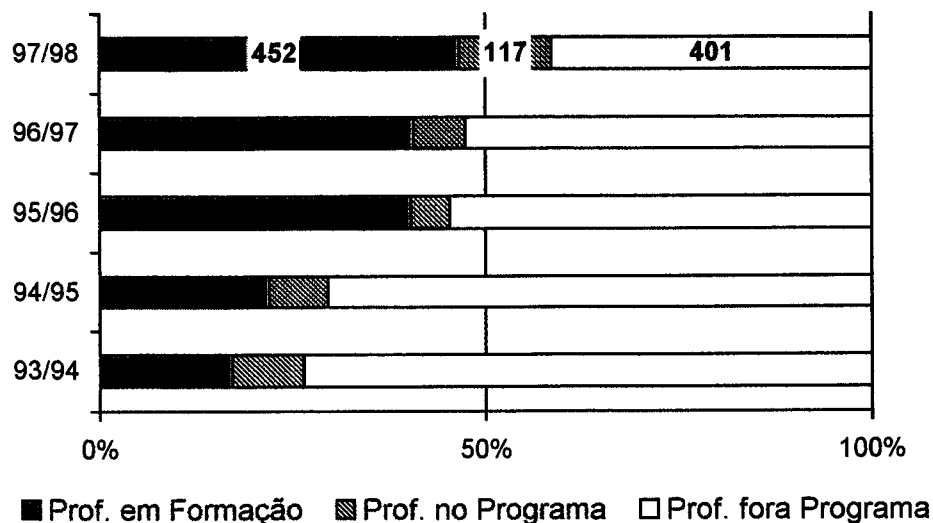


Figura 13 – Participação relativa dos Prof. do 1º CEB no Programa

Estando a formação oferecida integrada na vertente do apoio directo ao professor, atingiu actualmente uma expressão que a transformou no “cartão de visita” da autarquia, junto de um crescente número de elementos da comunidade educativa. A oferta formativa proporcionada aos professores, situa-se no âmbito da Didáctica da Educação Física no 1º CEB, cuja evolução passou por três modelos de formação, decorrentes das necessidades de adaptação às necessidades dos intervenientes directos (formadores e formandos) e adequação aos princípios e procedimentos enunciados pela investigação, na área da formação contínua de professores.

No início do Programa, ano lectivo de 1990/91 e 1991/92, a formação estava estruturada em torno de Blocos de Formação, com duração de 7 horas por acção, desenvolvidas num só dia em escolas do 1º CEB Logo no primeiro ano do Programa realizaram-se dois blocos, com a participação total de 598 professores (média de 299 professores participantes por bloco).

Quadro 7 – Participação dos Professores nos Blocos de Formação

Ano	N.º Total Prof.	Temas	N.º sessões
90/91	598	Blocos 1 e 2	11 sessões
91/92	664	Blocos 1, 2, 3 e 4	18 sessões
92/93	932	Blocos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	27 sessões

Com o aparecimento do Programa FOCO e das exigências de progressão na carreira docente definidas no respectivo estatuto, estruturou-se a formação no sentido de satisfazer não só exigências de progressão na carreira, mas também e fundamentalmente proporcionar um Programa de Formação mais articulado com a realidade, numa lógica de desenvolvimento curricular tendo por referência o Programa oficial de EEFM.

Para o efeito e uma vez que a entidade autárquica não podia constituir-se como entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, estabeleceu-se um protocolo com o Centro de Formação de Professores da Grande Lisboa, através do qual se efectuou a acreditação de quatro módulos de formação, sob a designação de “Didáctica da Educação Física no 1º CEB”. Cada módulo apresentava uma carga horária de 30 horas, totalizando um percurso formativo de 120 horas.

A partir do ano lectivo de 1997/98 e na sequência da anterior formação por módulos, o percurso formativo passou a ser estruturado em torno de quatro momentos na modalidade de Círculo de Estudos, designados de “Didáctica I, II, III e IV, da Educação Física no 1º CEB”, com uma carga horária de 50 horas por ano lectivo, totalizando o percurso formativo 200 horas de formação, mantendo-se a relação de precedência entre as didácticas.

Este modelo de formação surge na sequência da necessidade de respeitar as diferenças de contextos escolares e profissionais existentes, baseando-se por isso numa metodologia de projecto, visando a resolução de problemas decorrentes da prática profissional dos formandos.

Valorizando a intervenção realizada na escola, local onde se concretiza o exercício profissional, assume-se um maior compromisso e responsabilização por parte de todos os intervenientes (formador, formandos e escola), na satisfação de um conjunto de tarefas, entendidas como fundamentais no exercício da função docente, na área da EEFM..

Cada Círculo de Estudos apresenta as seguintes componentes:

- ◆ **Actividades de Planeamento e Reflexão Crítica**
 - ✓ Preparação do ano lectivo – conceber e redigir um Plano Anual no âmbito da EEFM; caberá ao formador acompanhar e aconselhar técnica e pedagogicamente a sua elaboração;
 - ✓ Preparação da actividade lectiva – conceber e redigir 3 blocos de 3 planos de aula sequenciais (cada bloco respeitante ao mesmo tema ou conjunto de temas) acompanhados de uma pequena reflexão crítica realizada no final das aulas; caberá ao formador analisar e aconselhar o professor a partir da autoscopia realizada juntamente com os planos de aula;
 - ✓ Preparação de actividades de animação – articular as propostas de actividades do Programa e conceber momentos de animação mobilizando a totalidade da escola/comunidade escolar; caberá ao formador apoiar a realização das actividades, esclarecer dúvidas, aconselhar do ponto de vista técnico-pedagógico e organizativo e assegurar a pertinência do ponto de vista da composição curricular;
 - ✓ Elaboração de um relatório de reflexão crítica sobre o percurso formativo experimentado, traduzindo uma reflexão pessoal sobre o impacto do processo formativo no desenvolvimento profissional, particularmente no que se refere à prática pedagógica;
- ◆ **Prática lectiva – Prática Pedagógica Acompanhada e Analisada;** caberá ao formador acompanhar, observar e analisar o efeito da intervenção do professor nos alunos, fornecendo-lhe indicações sobre aspectos que deverá manter, reforçar e aperfeiçoar, ou alterar e praticar com vista à superação de dificuldades sentidas;
- ◆ **Actividades de Animação – Dinamização das Actividades** assegurando activamente a execução das actividades planeadas;
- ◆ **Sessões de Formação**
 - ✓ **Sessões Plenárias** – ocorrem nas instalações do Ginásio Clube Português, ocupando um dia inteiro com componentes teóricas e

práticas ao nível das orientações pedagógico-didácticas da EEFM reportando-se ao Programa oficial para o 1º CEB; caberá ao formador conceber, organizar e dinamizar as sessões nas suas componentes teórica e teórico-prática;

- ✓ Sessões na Escola – ocorrem nas escolas do 1º CEB, orientadas pelo formador que acompanha a escola, abordando temas relacionados com as tarefas de planeamento, programação e organização da actividade curricular, podendo assumir a forma de aulas modelo relativamente a determinadas matérias, exploração de materiais e procedimentos organizativos específicos da EEFM;

Neste modelo de formação o formador (professor de Educação Física, técnico do Programa, que acompanha os professores nas suas escolas) é o elemento integrador das várias áreas de intervenção do Programa e potencializador dos efeitos da formação realizada, ao nível da reconversão das práticas. De facto, o contexto privilegiado para a alteração das práticas é o local onde elas ocorrem.

Quadro 8 - Participação dos professores na Formação Contínua

Participação na Formação Contínua	93/94*	94/95	95/96	96/97	97/98
1º Módulo / Didáctica I	137	197	180	134	198
2º Módulo / Didáctica II	79**	33	135	131	76
3º Módulo / Didáctica III	-	25	45	101	98
4º Módulo / Didáctica IV	-	-	17	22	80
Total Prof. Formação	137	255	377	388	452

* Neste ano lectivo realizaram-se 2 Módulos

** Professores que frequentaram o 1º Módulo durante o 1º semestre

Da leitura do quadro 8 é possível verificar a grande participação dos professores do 1º CEB na formação contínua proporcionada pelo Programa. No presente ano lectivo de 1998/99 inscreveram-se 161 novos professores na Didáctica I, totalizando 1007 professores do 1º CEB que, até ao momento, participaram na formação contínua.

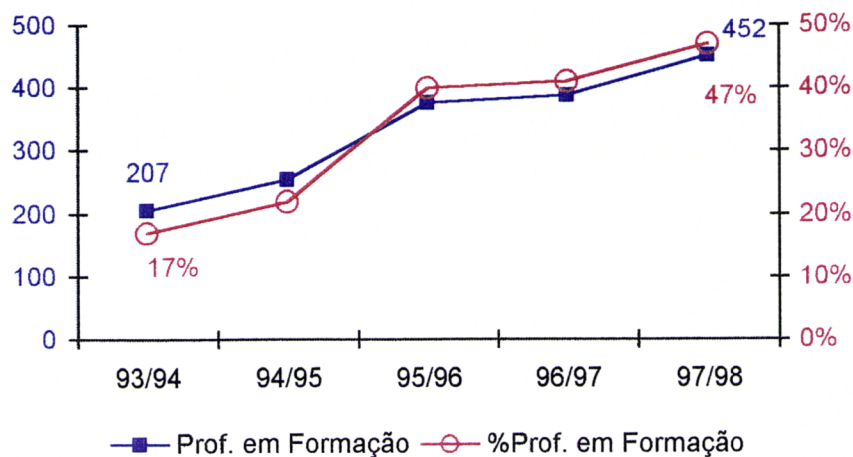


Figura 14 - Evolução da participação dos professores na Formação Contínua

A crescente adesão das escolas e professores ao programa, obrigou ao alargamento da equipa técnica por forma a satisfazer a “procura” e respectiva necessidade de acompanhamento em situação.

A evolução da estrutura procurou dar “resposta” às necessidades da interacção estabelecida, optimizando os recursos existentes. Ao nível operacional os Técnicos passaram a integrar o processo de decisão alargando a sua capacidade de intervenção ao nível da concepção, resultante do conhecimento próximo das características e condicionalismos dos contextos a intervir, perseguindo uma maior eficácia do Programa ao nível do acompanhamento regular e sistemático em situação, ao nível do transfer dos conhecimentos e competências desenvolvidas pela formação (utilização consistente e adequada das novas competências e estratégias na prática pedagógica).

Quadro 9 - Evolução da Estrutura do Programa

N.º Elementos	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
Coordenação	1	3	3	4	4	5	5	5
Apoio Administrativo	1	1	1	2	2	3	3	3
Técnicos (Prof. Ed. Física)	3	5	5	8	8	10	10	12

O elevado número de novos formandos, e sobretudo a continuidade na formação de larga percentagem de professores, demonstram que os professores procuram obter formação contínua, neste caso na área da EEFM do 1º CEB, estando estes dados em conformidade com os estudos realizados por Gonçalves (1992) e Rocha (1998).

Quadro 10 - Participação Sequencial na Formação

INSCRIÇÕES	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
NOVOS	137	197	180	134	198
ANO TRANSACTO		58	178	232	228
OUTROS ANOS			19	22	26
TOTAL	137	255	377	388	452

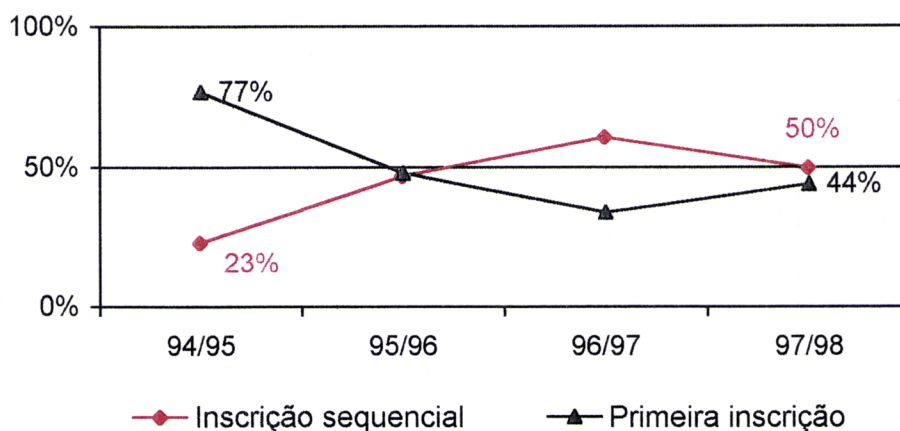


Figura 15 – Participação sequencial na formação

A continuidade da participação, tem permitido um trabalho melhor estruturado e aprofundado, resultante de uma efectiva cooperação entre os diferentes actores, na procura de soluções que conduzam a uma intervenção contextualizada e de qualidade.

Surge a necessidade de caracterizar e descrever os efeitos da formação contínua proporcionada, ao nível das práticas de ensino existentes nas escolas do 1º CEB na área da EEFM. No que se refere à avaliação de uma acção de formação pedagógica partilhamos da opinião de Estrela (1977), que valoriza as atitudes e

comportamentos do aluno-professor, revelados em situação real de exercício profissional, como indicadores de eficácia da formação proporcionada.

4.3. AVALIAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO

A investigação sobre o ensino tem destacado a complexidade do processo ensino-aprendizagem, caracterizada pela interacção de uma multiplicidade de factores. Avaliar o Programa é por nós entendido como conhecer o seu impacto no contexto educativo, nomeadamente pela caracterização das práticas de ensino dos professores em formação.

Caracterizando-se o presente modelo de formação contínua por uma relação próxima e contextualizada entre formandos e formadores, pretendemos identificar indicadores sobre a eficácia da formação contínua proporcionada. A avaliação realizada reporta-se aos momentos em que ocorreu, não sendo possível proceder à análise da evolução das práticas dos professores integrados na formação.

A metodologia utilizada no estudo foi a inquirição, pela aplicação de um questionário de opinião com perguntas fechadas e abertas, criado internamente pela coordenação, para avaliação do Programa no ano lectivo de 1996/97 (Anexo1)⁶. Os questionários foram aplicados por auto-administração, distribuídos pelos formadores e posteriormente recolhidos, razão que justifica as percas. A amostra foi constituída pelos 294 questionários devolvidos, correspondendo a 76 % do total (população constituída por 388 sujeitos), considerando-se por isso como uma amostra accidental.

Os dados recolhidos foram posteriormente informatizados e sujeitos a processamento estatístico, recorrendo ao programa informático STATISTICA, versão 5.0.

⁶ Os questionários foram gentilmente cedidos para consulta, pela Coordenação do Programa.

Caracterização dos Sujeitos da Amostra

A repartição segundo a variável sexo foi a seguinte:

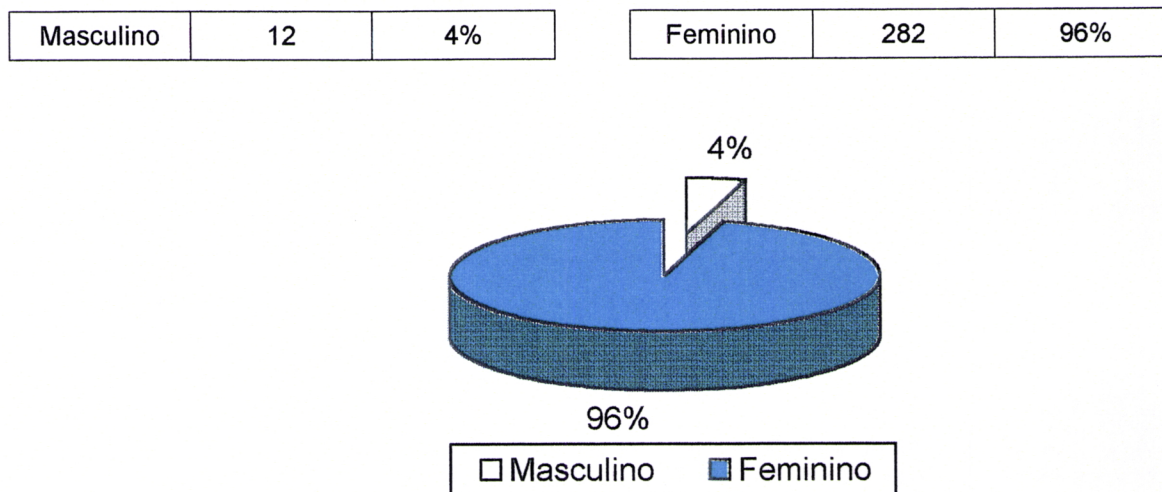


Figura 16 - Participação na Formação 96/97 segundo a variável sexo

Em conformidade com o que acontece com o corpo docente do 1º CEB, também aqui ele é maioritariamente feminino (Figura 16). Como refere Rocha (1998) a “feminização” do Ensino Primário determinou a desvalorização social da profissão, dificultando o desenvolvimento profissional destes professores. O autor refere ainda como características deste grupo profissional a insegurança que revelam em determinadas áreas do currículo, a insatisfação profissional, o reduzido apoio que lhes é dispensado e as condições de prática a que estão sujeitos.

Caracterizando-se o 1º CEB por um regime de Monodocência, estamos conscientes de que estas características terão que ser tidas em conta ao nível da componente cultural que caracteriza este grupo profissional.

Da leitura conjunta do Quadro 11 e Figura 17, constatamos que 50% da população em formação tem uma idade compreendida entre os 36 e 50 anos, assim como 49% da mesma tem entre 16 e 30 anos de serviço, o que é normal pois estas duas variáveis estão intimamente relacionadas.

Quadro 11 – Caracterização da amostra segundo as variáveis Idade e Tempo Serviço

Idade	Freq.	% Relativa	% Acum.	Classes	Tempo Serviço	Freq.	% Relativa	% Acum.
20-25	15	4	4	I	0-5	49	14	14
26-30	45	13	17	II	6-10	46	13	27
31-35	49	14	31	III	11-15	49	14	40
36-40	70	20	50	IV	16-20	62	17	58
41-45	60	17	67	V	21-25	71	20	78
46-50	48	13	81	VI	26-30	42	12	90
51-55	46	13	94	VII	31-35	27	8	97
56-60	21	6	99	VIII	36-40	8	2	99
61-65	2	1	100	IX	+ 40	2	1	100
Média de Idade = 41					Média de Tempo Serviço = 17			

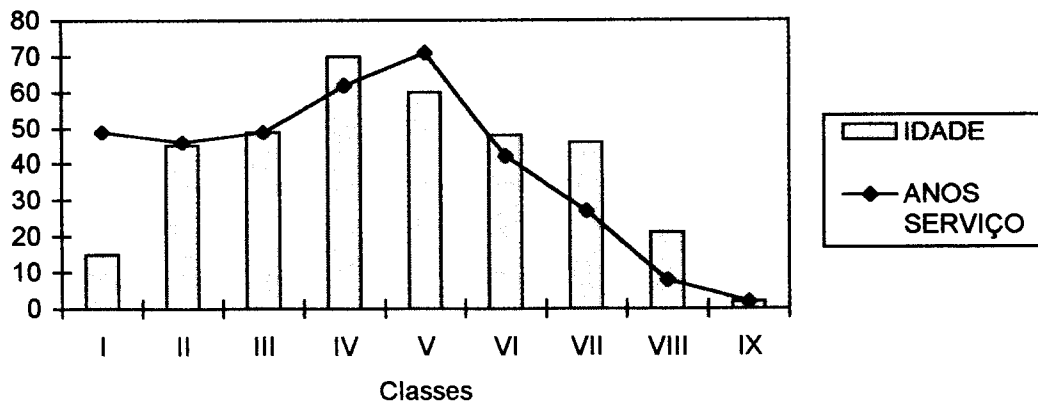


Figura 17 – Distribuição das variáveis Idade e Tempo de Serviço

Triangulando os dados da variáveis idade e tempo de serviço com a variável situação profissional (Quadro 12), verificamos que é próximo dos 20 anos de serviço, e 40 de idade, que os professores encontram a estabilidade profissional, pela nomeação definitiva no quadro de uma escola.

Quadro 12 – Caracterização da amostra segundo as variáveis Habilitações e Situação Profissional

Habilitação Profissional	N.º Prof.	%	Situação Profissional	N.º Prof.	%
Magistério	280	78%	Contratado	52	15%
Licenciatura (variantes)	80	22%	Quadro Vinculação	160	45%
			Q. Nomeação Definitiva	145	40%

O número de professores efectivos não chega a 50%, sendo um dos indicadores da mobilidade do corpo docente, o que deverá ser equacionado nas estratégias a implementar, pois a constante mobilidade de colocação do corpo docente determina uma socialização profissional por vezes inconsequente, dificultando o desenvolvimento profissional deste grupo. Como refere Rocha (1998, pág.68) “persistem as dificuldades de comunicação, integração e especialização, que impedem que este grupo profissional desenvolva uma cultura que evidencie e valorize a sua função social”.

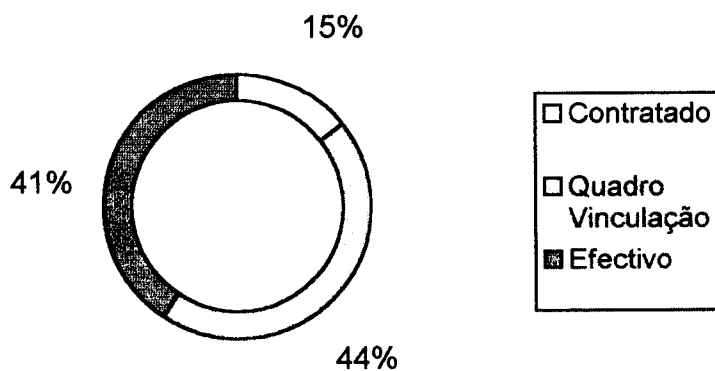


Figura 18 – Caracterização segundo a variável Tipo de Vínculo

O percurso profissional dos professores do 1º C.E.B, caracteriza-se pela instabilidade e diversidade do local de trabalho. O contacto com distintas condições de prática, marcadas muitas vezes por sentimentos de isolamento, falta de apoio e abandono, repercutem-se negativamente no processo de sociabilização profissional destes docentes. O objectivo de envolver os professores e as escolas em projectos com continuidade (no caso específico do modelo de formação estudado o percurso

formativo proposto está estruturado para quatro anos sequenciais) terá que ser equacionado ao nível das culturas de escola (práticas e hábitos instalados, assim como os contextos que as determinam).

Queremos ainda referir o facto de 15% dos professores em formação serem contratados, não beneficiando dos créditos para progressão na carreira, assim como 14% possuírem até cinco anos de serviço. Efectivamente o número de professores contratados em formação tem vindo a aumentar, tendo no ano lectivo de 97/98 atingido os 30 % do total de participantes.

Sendo a formação inicial destes professores contemporânea com os “Novos Programas” de EEFM para o 1º CEB, pensamos que num trabalho futuro será importante auscultar das razões que determinam que os professores contratados, sem beneficiarem dos créditos para progressão na carreira, frequentem as acções de formação contínua.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Já foi referido que a componente Formação do Programa tem uma forte adesão, integrando no ano lectivo de 96/97 cerca de 41% dos professores do 1º CEB da rede pública do concelho de Lisboa.

Tendo por objectivo percepção a opinião dos professores do 1º CEB, quanto ao modelo de formação contínua experimentado no ano lectivo de 1996/97, procedemos à análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário atrás referido (Anexo 2).

As questões colocadas pretendiam reportaram-se às diferentes componentes do processo de formação, sendo a apreciação expressada numa escala tipo Likert (NADA, POUCO, SUFICIENTE, MUITO e MUITÍSSIMO), originando dados de natureza ordinal. Socorremo-nos da estatística descritiva para caracterizar os aspectos particulares das componentes do modelo de formação contínua em estudo.

À escala de opinião NADA, POUCO, SUFICIENTE, MUITO e MUITÍSSIMO, fizemos corresponder respectivamente os valores 1, 2, 3, 4 e 5.

No Quadro 13 apresentamos as variáveis em estudo, todas elas de natureza ordinal.

Quadro 13 – Variáveis do Questionário de Opinião

Nome da Variável	Sigla
Adequação Metodológica das Sessões Prática Pedagógica Acompanhada	METPPA
Adequação Metodológica Sessões Teórico-Práticas	METTP
Adequação Metodológica Sessões Plenárias	METPL
Adequação Temas Sessões Teórico-Práticas	TEMTP
Adequação Temas Sessões Plenárias	TEMPL
Adequação do N.º de Sessões Prática Pedagógica Acompanhada	NPPA
Adequação do N.º de Sessões Teórico-Práticas	NTP
Adequação do N.º de Sessões Plenárias	NPL
Adequação Intervenção Formador Prática Pedagógica Acompanhada	FORMPPA
Adequação Intervenção Formador Teórico-Práticas	FORMTP
Adequação Intervenção Formador Plenárias	FORMPL

No tratamento dos dados obtidos, referentes às variáveis nominais, calculámos as frequências e respectiva percentagem relativa (Anexo 3), apresentando-se no Quadro 14 o resumo da estatística descritiva realizada.

A análise dos dados permite-nos concluir que a avaliação global da formação, é muito positiva, pelo facto de a tendência central corresponder ao valor 4 (MUITO).

Numa análise mais detalhada, verificamos que a componente da formação mais valorizada é a variável FORMPPA, assim como a menos valorizada é a variável NPPA (Figura 19). A análise conjunta destas duas variáveis, permite-nos inferir que os professores valorizam os momentos da formação contínua caracterizados pelo acompanhamento individualizado assim como a intervenção do formador nos seus contextos de trabalho, considerando no entanto insuficiente o número total de momentos de Prática Pedagógica Acompanhada proporcionados.

Quadro 14 - Estatística Descritiva das variáveis em estudo

	N válidos	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
METPPA	294	4	4	3	5
METTP	294	4	4	3	5
METPL	294	4	4	2	5
TEMT	294	4	4	2	5
TEMPL	294	4	4	2	5
NPPA	294	3	3	2	4
NTP	294	3	3	2	5
NPL	294	3	3	2	5
FORMPPA	294	4	4	3	5
FORMTP	294	4	4	2	5
FORMPL	294	4	4	2	5

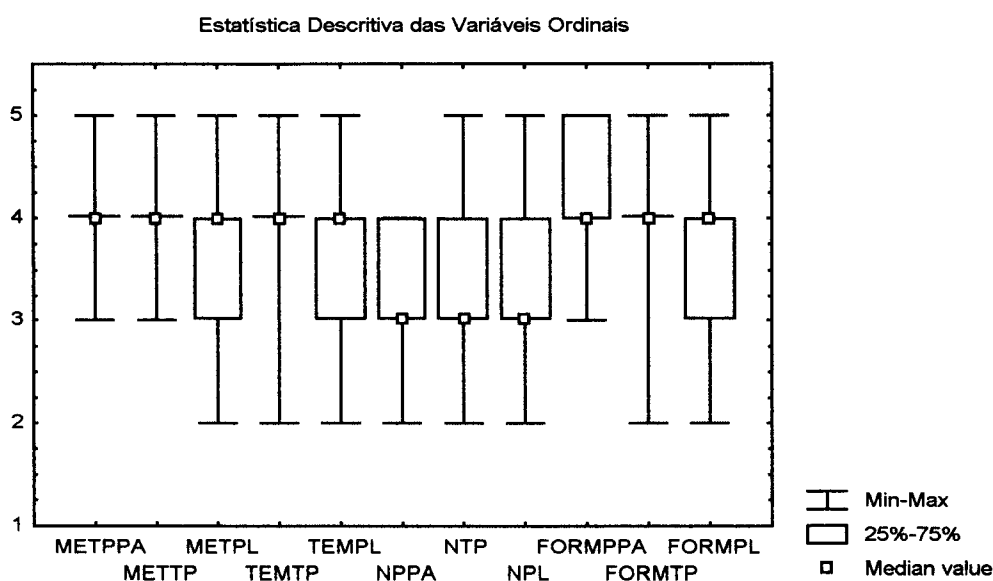


Figura 19 – Estatística Descritiva - Avaliação da Formação

Caracterizou-se ainda o grupo de sujeitos quanto às variáveis de classificação *Módulo* de formação frequentado e *Formador* responsável pelas sessões teórico-práticas (TP) e de prática pedagógica acompanhada (PPA). Ambas variáveis são de natureza nominal, permitindo-nos determinar subgrupos, e assim comparar resultados globais obtidos.

Quadro 15 – Subgrupos segundo as variáveis Formador e Módulo

Formador	N.º Formandos	% relativa
A	38	12,93
B	46	15,65
C	25	8,50
D	34	11,56
E	42	14,29
F	30	10,20
H	26	8,84
I	29	9,86
J	24	8,16

Módulo	N.º Formandos	% relativa	% acumulada
I	94	31,97	31,97
II	105	35,71	67,69
III	74	25,17	92,86
IV	21	7,14	100,00

Tendo por objectivo verificar a importância atribuída pelos professores ao processo de formação vivido, criámos a variável %IMPORT. O valor desta variável corresponde à percentagem relativa da soma total dos valores atribuídos às variáveis do questionário (PT), em função do valor máximo possível (11 variáveis x 5 = 55). A variável resultante é de natureza métrica, intervalar, permitindo desta forma socorreremo-nos da estatística paramétrica na análise dos dados (provas mais potentes e mais rigorosas).

Interpretámos o valor médio desta variável (acima dos 75%) como um indicador da valorização positiva do modelo de formação proporcionado. Pelo facto dos professores serem acompanhados por formadores diferentes, bem como pertencerem a Módulos diferentes, pretendemos verificar se existiam diferenças significativas na valorização em função dos subgrupos de professores, constituídos na base das variáveis de classificação *Módulo e Formador*.

Utilizámos o programa informático STASTISTICA 5.0, aplicando os testes da estatística paramétrica, para amostras independentes. Os resultados das técnicas estatísticas utilizadas foram interpretados a um nível de probabilidade de 5% (0,05), probabilidade de erro habitualmente adoptada no âmbito das Ciências Humana, para uma hipótese alternativa bilateral.

Quadro 16 – Estatística descritiva da variável %IMPORT

Subgrupos Formador	% IMPORT	
	Média	Desvio Padrão
A	74,26	7,51
B	78,66	6,30
C	71,64	5,15
D	75,40	7,93
E	78,40	8,78
F	77,39	4,63
G	75,87	6,04
H	74,86	8,89
I	73,26	5,17
Todos Grupos	75,68	7,28

Subgrupos Módulo	% IMPORT	
	Média	Desvio Padrão
I	74,67	7,33
II	76,98	6,28
III	76,00	8,39
IV	72,50	7,09
Todos Grupos	75,68	7,28

Os valores da análise estatística realizada apenas são significativos para a variável *Formador* (amostras não homogêneas, teste de Levene, $F=17,13$; $gl=8$; teste F; bilateral; $F=14,71$; $gl=8$; $p<0,05$). Estes resultados indiciam uma valorização da formação em função do formador responsável pelos momentos formativos realizados em contexto (TP e PPA).

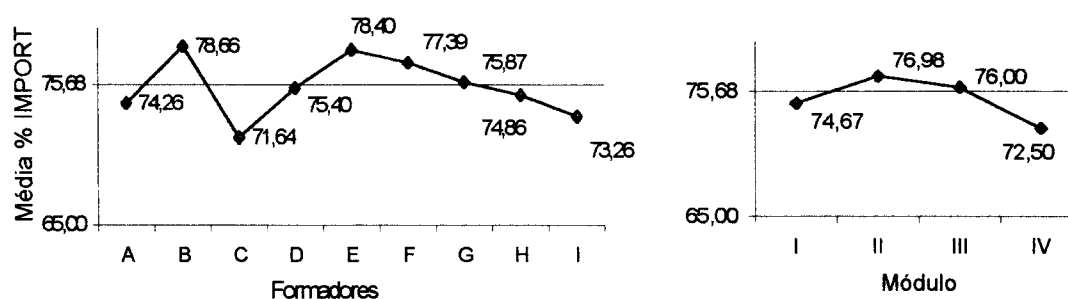


Figura 20 – Valorização da Formação segundo as variáveis de classificação FORMADOR e MÓDULO

A dimensão actual do Programa determinou o alargamento progressivo da equipa de formadores, como resposta à procura da formação contínua oferecida e consequente necessidade de acompanhamento dos formados. O alargamento da equipa de formadores poderá ter determinado uma maior diversidade de intervenções, indiciada pelos resultados obtidos na análise estatística realizada, justificando-se num trabalho futuro o estudo da intervenção contextualizada dos formadores (caracterização e análise da supervisão realizada), na procura de indicadores de eficácia da formação proporcionada, nomeadamente ao nível do transfer dos conteúdos formativos para as práticas dos formandos, com o objectivo de propor princípios e procedimentos comuns à intervenção dos formadores (formação de formadores).

O estudo descritivo realizado, revelou que o modelo de formação contínua implementado apresenta elevados níveis de participação dos professores do 1º CEB, bem como uma valorização positiva da formação proporcionada, expressada pela satisfação manifestada nos diferentes aspectos avaliados.

A componente de formação mais valorizada foi a Prática Pedagógica Acompanhada, confirmando-se os resultados dos estudos que apontam como modelos de formação eficazes os que se caracterizam por uma formação integrada, aproximando a formação teórica das necessidades e experiência vivida em situação, numa abordagem objectiva e directa das situações e contextos em que ocorrem (Estrela, 1978; Alarcão, 1996, Carreiro da Costa et al, 1996).

Barbosa (1997, pág.78) refere a propósito que “a formação do professor tem de ser, cada vez mais, função da formação do aluno e para produzir verdadeiros efeitos de mudança deve fazer-se dentro da Escola. Só assim ela terá uma dimensão contextualizada e verdadeiramente sintonizada com o ethos, o lugar de ocorrência dos actos e factos educativos relevantes”.

4.4. ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O presente estudo exploratório teve por objectivo caracterizar o comportamento dos professores, partindo das representações manifestadas face à

EEFM, bem como o papel que desempenham na sua implementação. Procurámos conhecer as suas práticas pela emergência de indicadores de eficácia na condução do ensino, por forma a orientar o posterior estudo sobre a observação e caracterização das práticas de ensino, dos professores do 1º CEB, integrados na formação contínua proporcionada.

Na nossa experiência como formadora, e na sequência dos contactos estabelecidos ao nível do acompanhamento dos professores do 1º CEB nos seus contextos de trabalho, fomos várias vezes confrontados com discursos que se opõem ao regime de Monodocência, no que se reporta especificamente à área da EEFM, servindo de justificação para a sua não leccionação, com um carácter sistemático e regular.

À semelhança de Rodrigues (1997) estamos convictos de que a implementação da EEFM nas escolas passa pela assunção dessa função, por parte dos professores do 1º CEB, prendendo-se com a concepção e valorização que têm desta área curricular. Com o objectivo de identificar os condicionalismos do desenvolvimento profissional nesta área, realizámos o presente estudo exploratório baseado nos testemunhos dos formandos e formadores, actores principais do Programa, contribuindo para levantar hipóteses que orientem de algum modo a definição do quadro conceptual que lhes dá fundamento e sentido.

Baseámo-nos no paradigma interpretativo, privilegiando a abordagem qualitativa, por ser a mais adequada aos objectivos que nos propusemos. Nesta fase de preparação da metodologia e dos instrumentos de recolha de informação, orientámo-nos pelos estudos realizados por Barbosa (1989) e Rocha (1998), centrados na caracterização e análise das práticas dos professores, reportando-se aos seus contextos de intervenção profissional⁷.

⁷ Barbosa, Luis (1989) "Travail de Recherches tendant à caracteriser le Processus de Formation mis en oeuvre dans L'Institut d'Education Physique Lisboa Ginásio Clube"

Rocha, Leonardo (1998) "Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1º CEB".

Estudo das Representações dos Formandos sobre o regime de Monodocência, na área da EEFM no 1º CEB

A qualidade do processo educativo e das aprendizagens decorre, entre outros factores, da competência do professor e da qualidade da sua intervenção, decorrente dos objectivos, intenções e propósitos dos professores, do significado e valorização da prática educativa (Carreiro da Costa, 1996). O professor assume, indiscutivelmente, um papel determinante na qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos.

Nesta primeira etapa do estudo exploratório, pretendemos identificar algumas das concepções que suportam a concretização da EEFM nas escolas do 1º CEB, integradas no Programa. Na recolha da informação necessária, utilizámos a inquirição como metodologia, realizada na base de uma questionário misto, constituído por uma pergunta fechada e outra aberta (solicitando a justificação da opção assinalada na pergunta anterior). O questionário foi aplicado por administração directa, na nossa presença, garantindo-se as condições de confidencialidade das respostas, identificando-os pela designação da letra **Q**, seguida do número correspondente à sucessão cronológica da análise dos mesmos (Anexo 4).

Não tendo o estudo por objectivo a generalização, a constituição da amostra não seguiu os procedimentos das amostras probabilísticas, sendo uma amostragem por conveniência, mais propriamente por juízo, pelo facto de, dentro da população acessível, termos seleccionado os sujeitos que considerámos mais apropriados para o estudo (tendo consciência de que não são de forma alguma representativos da população afim).

Os sujeitos da amostra pertenciam todos ao sub-grupo dos professores em formação, integrados na Didáctica IV⁸. Não sendo o testemunho destes professores representativo dos participantes na formação oferecida, consideramos no entanto que, resultante do filtro pessoal, veiculam em certa medida a cultura e as dinâmicas

⁸ Primeiro grupo de professores a terminar de forma sequencial, quatro anos lectivos, a formação proporcionada.

das suas escolas, dando corpo a ideias, assunções, crenças e valores que dão unidade e sentido às práticas aí existentes (Sarmiento, 1994).

Barbosa (1997, pág. 54) refere a propósito que “a imagem social do professor é uma dimensão que, nos nossos dias, se compõe de indicadores que são de natureza muito pessoal (os comportamentos do professor para com o aluno) e de outros que são consequência das representações que outros agentes sociais vão construindo sobre o próprio professor”.

Dada a natureza do estudo, optámos por realizar uma análise de conteúdo das respostas, utilizando os dados da opção assinalada na primeira pergunta, como variáveis classificadores de subgrupos, apresentando a estatística descritiva dos resultados dos mesmos.

Responderam ao questionário 17 formandos correspondendo a amostra a 77% dos 22 inscritos na Didáctica IV da acção de formação. A perda de 5 questionários deve-se ao facto destes professores não terem estado presentes no dia da aplicação do questionário.

Da análise das respostas à primeira pergunta, apresentamos na Figura 21 a representação gráfica dos subgrupos constituídos.

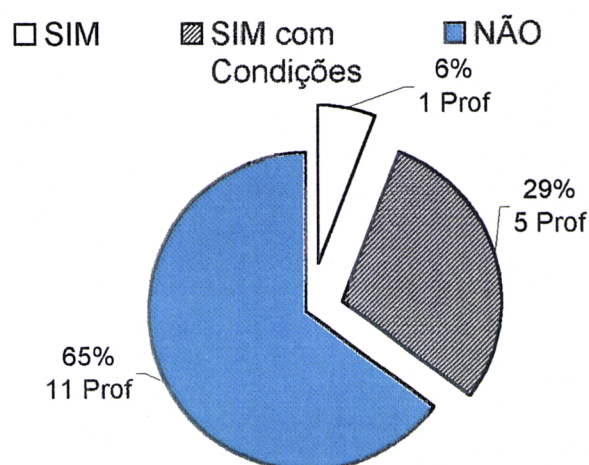


Figura 21 - Concordância com a Monodocência na área da EEFM

Embora inicialmente apenas tivéssemos previsto duas opções, concordância e não concordância, a leitura e análise posterior das respostas dadas, levou-nos a

considerar um terceiro sub-grupo, pelo facto de 83 % dos professores que optaram Sim colocarem condições para a sua escolha.

Como é possível verificar na Figura 21, 65% dos professores inquiridos não concorda com o regime de Monodocência face à área da EEFM, enquanto que 29% concorda, colocando no entanto “condições” para a sua assunção, e apenas um professor assume plenamente a monodocência. Estes resultados parecem contrariar os objectivos da formação proporcionada pelo Programa, estando no entanto em conformidade com o sentimento que motivou o estudo.

Procedemos em seguida à análise de conteúdo das respostas abertas na procura de indicadores quanto às dificuldades e necessidades sentidas. Adoptámos um procedimento aberto e indutivo, na identificação dos temas, por aproximações sucessivas, no tratamento da informação contida nos discursos dos professores, e posterior delimitação das categorias. Segundo Berelson (citado por Estrela, 1994, pág. 455) a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Iniciámos a análise dos dados com uma “leitura flutuante”, por forma a determinar as possibilidades de análise que permitissem colocar em evidencia os temas principais. Construámos, à posteriori, as categorias que determinaram o quadro de referência resultante da interpretação dos conteúdos, pela significação por nós atribuída às mensagens (Bardin, 1977; Estrela, 1994; Detry, 1991).

A análise assumiu uma função heurística na formulação de hipóteses de natureza descritiva, determinando o quadro de referência e interpretação na atribuição de sentido às características dos discursos analisados.

Após a análise temática dos discursos, realizámos operações de desmembramento em unidades de registo, as quais, segundo processos de classificação e agregação, permitiram a definição de categorias representativas dos temas presentes, e, a formulação de hipóteses sobre as concepções e significados emergentes. Adoptámos a definição de Bardin (1977, pág. 104), segundo a qual “a unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Considerámos cada testemunho individual como uma unidade de contexto, e em cada uma delas procurámos os temas emergentes, os quais foram contabilizados apenas uma vez, mesmo que se repetissem, funcionando a presença como um indicador. A cada unidade de contexto foi atribuído pelo menos um tema, correspondendo o tema às unidades de registo seleccionadas.

Berelson, citado por Bardin (1977, pág. 105) define o tema como “uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares.”

Os limites do estudo decorrem do critério de análise, baseado nos nossos quadros conceptuais, reflectindo de alguma forma as nossas opiniões, valores e experiências educativas (Estrela, M.T., 1978). Temos consciência de que estes condicionalismos introduziram factores de enviesamento na análise realizada (distorção na interpretação da realidade), assim como no quadro conceptual de referência, pois como refere Detry (1991, pág. 28), “o mesmo codificador pode não aplicar da mesma forma, os mesmos critérios, ao longo de todo o trabalho de codificação”.

Com o objectivo de controlar esta fonte potencial de enviesamento, reavaliámos o material, após um intervalo de tempo mais ou menos longo, a fim de garantir a fidelidade intra-codificador, assim como a estabilidade do material analisado. Procedemos à análise e re-análise do material, ao nível das unidades de registo identificadas, contabilizando os acordos e desacordos entre as duas classificações, obtendo o resultado de 87% para o valor do índice de fidelidade⁹.

No Quadro 17, apresentamos a repartição dos sujeitos pelas categorias definidas a partir das respostas à primeira questão, reajustadas pela leitura da justificação da opção assinalada.

⁹ Aplicámos a fórmula apresentada por Estrela, M. T.(1978, pág.37) : _____ acordos _____

n.º de acordos + n.º de desacordos

Quadro 17 – Categorias da variável Concordância com Monodocência

Categorias quanto à variável de Classificação – Concordância com a Monodocência	Sujeitos
Sim	(Q14)
Sim com condições	(Q2); (Q4); (Q7); (Q10); (Q17)
Não	(Q1); (Q3); (Q5); (Q6); (Q8); (Q9); (Q11); (Q12); (Q13); (Q15); (Q16)

Da operacionalização resultante da classificação dos significados atribuídos às unidades de registo, identificadas na análise da segunda questão, definimos as seguintes categorias:

AREAESP – um registo foi colocado nesta categoria quando a significação atribuída permitia inferir que a EEFM curricular é assumida ou referida como uma área especializada ;

PAPSEC - um registo foi colocado nesta categoria quando a significação atribuída permitia inferir que os professores do 1º CEB atribuem, ou referem, um papel secundário à EEFM face às áreas do Ler, Escrever e Contar ;

NECFORM – um registo foi colocado nesta categoria quando a significação atribuída permitia inferir que os professores do 1º CEB referem a necessidade de formação na área da EEFM ;

NECACOMP - um registo foi colocado nesta categoria quando a significação atribuída permitia inferir que os professores do 1º CEB valorizam a componente de formação de acompanhamento/apoio em situação real de ensino;

OUTRAS – um registo foi colocado nesta categoria quando a significação não permitia incluí-lo nas outras categorias.

A definição operacional das categorias obedeceu a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade. Apresentamos no Anexo 5 as unidades de registo que as caracterizam, entendidas como indicadores que permitem, à posteriori, levantar hipóteses sobre a influência dessas variáveis nas práticas dos professores.

Realizámos uma análise estatística descritiva com base nas frequências das várias categorias, sendo a enumeração determinada pela presença ou ausência dos

indicadores fixados no decurso da análise de conteúdo (unidades de registo - temas).

Quadro 18 –Unidades de registo - Quadro de frequências

	CASOS	MONOD	AREAESP	PAPSEC	NECFORM	NECACOMP	OUTRAS
SIM	14	1					
SIM C/ RESERVAS MONODOCÊNCIA	2	1	1	1	1	1	
	4	1		1	1	1	
	7	1			1	1	
	10	1			1	1	
	17	1	1	1	1		
	Sub-Total	n1=6	2	3	5	4	0
NÃO À MONODOCÊNCIA	1	2	1	1	1	1	
	3	2	1	1	1	1	
	5	2	1		1	1	1
	6	2					1
	8	2				1	1
	9	2		1		1	
	11	2	1		1		
	12	2	1				
	13	2	1				1
	15	2	1	1			
	16	2	1	1			1
Sub-Total	n2=11	8	5	4	5	5	
Frequência	17	10	8	9	9	6	

Como é possível verificar no Quadro 18, as categorias referidas com maior frequência são AREAESP, NECFORM e NECACOMP. Partindo do postulado de que a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência da sua aparição, somos confrontados com o facto dos sujeitos da amostra assumirem claramente que a EEFM é uma área especializada, ao mesmo tempo que consideram que os professores do 1º CEB têm, nesta área, necessidades de formação e de acompanhamento em situação (Quadro 19 e Figura 22).

Quadro 19 – Definição das Categorias - Frequência relativa das Unidades de Contexto

Categorias	AREAESP	PAPSEC	NECFORM	NECACOMP	OUTRAS	Total
SIM à Monodocência	2	3	5	4	0	14
NÃO à Monodocência	8	5	4	5	5	27
% Participação	24%	20%	22%	22%	12%	100%

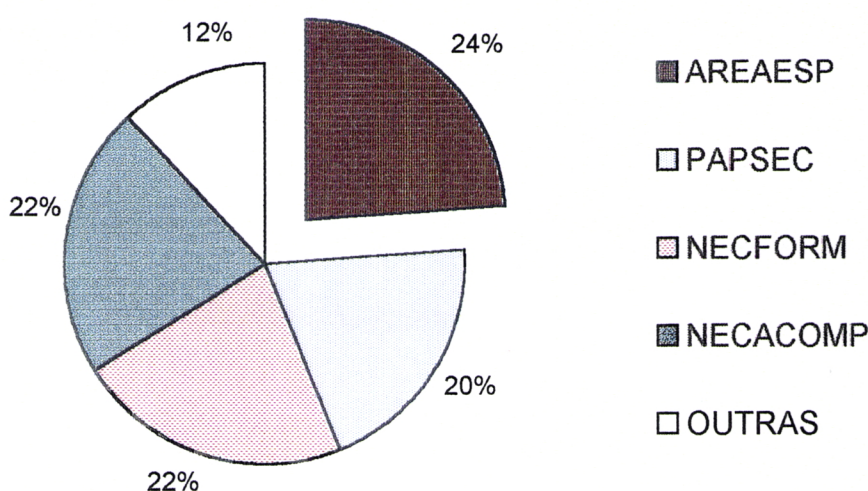


Figura 22 - Participação relativa das Unidades de Contexto na Definição das Categorias

A análise mais detalhada dos dados obtidos confirma os resultados de estudos realizados no âmbito da EEFM no 1º CEB, os quais referem que o professor do 1º CEB não se sente com formação suficiente para abordar esta área, considerada por muitos como uma área especializada, secundarizada em função das áreas prioritárias de aprendizagem do 1º CEB (LEC).

Constatámos ainda que nenhum professor fez qualquer referência às condições materiais existentes nas escolas, como condicionadoras das práticas realizadas. Este facto parece estar em conformidade com Rocha(1998, pág. 277), quando afirma que “apesar das condições de prática poderem ser uma condicionante à realização da EEFM, o cerne do problema situa-se sobretudo ao

nível das decisões do professor”. A implementação da EEFM está pois intimamente associada às opções educativas do professor.

Verificámos ainda que a categoria NECACOMP se associa à categoria NECFORM (70%), resultando que 59% dos inquiridos fazem referência à formação dos professores, conferindo-lhe um papel importante na implementação da EEFM no 1º CEB, podendo significar que a sua confiança e autonomia passa pela formação contínua, com uma valorização da componente formativa em contexto.

A análise do gráfico apresentado na Figura 23, permite-nos verificar que a categoria AREAESP é referida maioritariamente (mais de 75%) pelo grupo de professores que não concorda com a Monodocência no 1º CEB, surgindo como uma forte argumentação da opção assinalada.

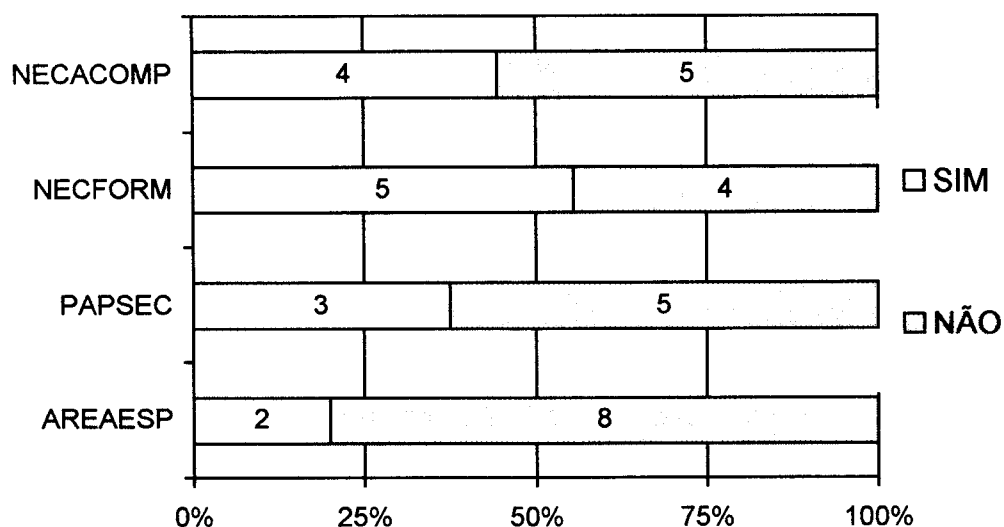


Figura 23 - Categorias segundo a variável Monodocência

A análise detalhada do Quadro 20, leva-nos a considerar a forte associação entre a concordância com a Monodocência e a necessidade de formação dos professores (83% dos professores da categoria referem-na), sendo uma vez mais evidente a valorização do acompanhamento dos professores. Também a assunção de que a EEFM é uma área especializada, surge maioritariamente associada à categoria da não concordância com a Monodocência.

Quadro 20 – Associação das Categorias aos subgrupos da variável Monodocência

Categorias / Variáveis	AREAESP	PAPSEC	NECFORM	NECACOMP	OUTRAS
SIM à Monodocência	33%	50%	83%	67%	0%
NÃO à Monodocência	73%	45%	36%	45%	45%
GERAL	59%	47%	53%	53%	29%

Podemos concluir que os professores, envolvidos no modelo de formação contínua proporcionada, valorizam a Prática Pedagógica Acompanhada, como estratégia de formação contínua, como é possível verificar nas transcrições a seguir apresentadas:

(...) acompanhamento do formador foi muito útil pois permitiu, pela demonstração tirar dúvidas onde me sentia mais insegura (Q7);

A prática pedagógica acompanhada contribuiu para esclarecer dúvidas e resolver problemas práticos que não sabia como ultrapassar (Q10);

As sugestões dadas ao longo das práticas pedagógicas acompanhadas ajudam bastante, vindo ao encontro das nossas necessidades.(Q9).

Estes dados reforçam a nossa convicção sobre a importância de se garantir uma ligação entre a formação proporcionada e as práticas de ensino desejadas, acompanhada de um conhecimento das condições de trabalho que caracterizam e condicionam a actividade do professor. Barbosa (1997, pág. 54) defende a necessidade de implementação de processos de formação permanente de professores, centrados nas dinâmicas de escola, que os “ajudem a aumentar conhecimentos, a levantar necessidades educativas e a reintegrarem no sistema de ensino, ou no processo de ensino-aprendizagem, os efeitos de uma acção reflexiva centrada nas práticas quotidianas”.

**Estudo das Representações dos Formadores sobre a Eficácia da
Intervenção dos Professores do 1º CEB acompanhados**

Pretendendo alargar o nosso estudo exploratório, e na procura de indicadores de eficácia do modelo de formação contínua implementado, sondámos alguns formadores quanto às características das práticas docentes dos formandos, observadas nas sessões de Prática Pedagógica Acompanhada. Caracterizando-se estas sessões de formação por um acompanhamento contextualizado, no âmbito da supervisão, considerámos os formadores como os intervenientes do processo melhora posicionados para fornecer informações que nos permitissem caracterizar as práticas existentes.

O estudo tinha por finalidade a recolha de indicadores de eficácia ou ineficácia da intervenção dos professores do 1º CEB, nas sessões de EEFM observadas. Solicitámos assim aos formadores que classificassem a intervenção do professor, nas sessões observadas (formulação de um juízo de valor em termos de eficácia ou ineficácia), explicitando-a pela selecção e descrição de um episódio, ocorrido no contexto pedagógico presenciado, registando-o numa ficha construída para o efeito (Anexo 6).

Baseámo-nos no modelo de ficha apresentado por Estrela, M.T. (1978, pág. 30), preenchida no final da sessão observada, sendo os episódios referidos anonimamente quanto aos professores observados. Solicitámos também alguns dados referentes a variáveis de programa e de contexto que nos permitissem caracterizar a amostra, e levantar hipóteses no estudo posterior.

Temos consciência dos limites desta técnica nomeadamente ao nível da validade dos juízos de valor realizados pelos diferentes observadores, reflectindo as suas opiniões e valores, os seus quadros conceptuais, introduzindo factores de enviesamento ou distorção do real (Cohen,1990). Numa fase prévia solicitámos aos formadores que realizassem algumas notas descritivas informais, pós observação (imediatamente após a aula), reportando-se ao comportamento do professor, permitindo familiarizarem-se com os procedimentos inerentes ao preenchimento da ficha assim como identificar os episódios confusos, imprecisos ou vagos.

Como refere Estrela, M. T. (1978, pág. 29), “a inferência do observador constitui já interpretações subjectivas, induções ou extrapolações, pois ultrapassam o que é observável”. Efectivamente o observador tem o seu próprio entendimento sobre o que é uma adequada intervenção pedagógica, não sendo por isso a inferência neutra e impessoal (concepções e representações que determinam o entendimento da realidade). A autora (pág. 56) refere ainda que “apesar das suas limitações, a técnica tem dado provas de validade e fidelidade na descrição dos conteúdos dos domínios em que é utilizada, tomando-se portanto um instrumento poderoso de investigação descritiva e exploratória, dotado de grande potencial heurístico”.

Na recolha de dados optámos pela técnica dos incidentes críticos, devido à sua simplicidade e operacionalidade no registo e descrição dos episódios observados. Com o objectivo de garantir alguma uniformidade no critério de recolha dos episódios adoptámos os procedimentos e exemplos referidos pela autora, tentando explicar com clareza o que é um incidente crítico, clarificando quais os critérios que nos permitem relatar os episódios como críticos.

Flanagan (citado por Estrela, M.T., 1978) define assim incidente crítico:

Por incidente entende-se toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção. Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes. (pág. 15)

Não tendo o estudo preocupações de generalização, centrámo-nos na caracterização pedagógica e diagnóstico de problemas emergentes, pela inventariação de índices críticos positivos ou negativos associados pelo formador à eficácia da sessão observada.

Solicitámos aos formadores que se reportassem apenas às sessões observadas a professores que estavam a iniciar e a terminar a formação. A constituição da amostra foi acidental, correspondendo aos formadores que se

disponibilizaram a colaborar no estudo, abrangendo os professores que eles acompanhavam e frequentavam a Didáctica I e IV. Participaram no estudo 6 formadores, recolhendo-se um total de 76 incidentes.

Todas as sessões foram observadas no 3º período lectivo, durante o mês de Maio, tendo solicitado aos formadores que deixassem ao critério dos formandos os conteúdos a abordar na sessão.

No Quadro 21 apresentamos a síntese da análise realizada, na base dos dados recolhidos e da frequência dos episódios, constituindo-se os subgrupos de análise segundo a variável de classificação *Didáctica* frequentada (Did. I e Did. IV).

Quadro 21 – Incidentes Críticos - Análise descritiva

Did.	(+)	(-)	Gin	Ext	Bloco Programático							Total	%
					PM	DE	J	G	PN	PT	AR		
I	11	29	25	15	11	11	14	2	1	0	1	40	53%
IV	22	14	15	21	4	3	20	4	4	0	1	36	47%
Total	33	43	40	36	15	14	34	6	5	0	2	76	100%
% Did. I	28%	73%	63%	38%	28%	28%	35%	5%	3%	0%	3%		
% Did. IV	61%	39%	42%	58%	11%	8%	56%	11%	11%	0%	3%		
% Total	43%	57%	53%	47%	20%	18%	45%	8%	7%	0%	3%		

Como é possível verificar 57% das sessões observadas foram consideradas ineficazes. Numa análise mais detalhada verificamos que na Did I as sessões foram classificadas maioritariamente como ineficazes, enquanto que na Did IV 61% foram classificadas como eficazes.

Na sequência do resultado anterior, pretendemos verificar se era significativa a diferença verificada, quanto ao juízo formulado pelo formador sobre a *Eficácia* da sessão observada, em função da *Didáctica* frequentada (variável de classificação). Colocámos a seguinte questão:

Q – Em função do juízo de valor formulado pelo formador, na sessão de EEFM observada, os professores da Didáctica IV são mais eficazes do que os da Didáctica I, (H_0 – não; H_1 – sim).

Para o efeito utilizámos a técnica do quiquadrado, visto estarmos em presença de uma variável dicotómica e lidarmos com frequências. Na análise de dados utilizámos o programa informático STASTISTICA, versão 5.0, aplicando testes estatísticos para amostras independentes. Os resultados das técnicas estatísticas utilizadas foram interpretados a um nível de probabilidade de 0,05 (5%), para uma hipótese alternativa bilateral.

O valor do teste do quiquadrado foi muito significativo, a um nível de probabilidade de 0,003 ($\chi^2 = 8,71$, $gl=1$), pelo que podemos concluir que, nas sessões observadas, os professores da Didáctica IV foram mais eficazes do que os da Didáctica I.

Quanto aos conteúdos de ensino, abordados nas sessões observadas, é possível verificar na Figura 24 que o bloco programático mais abordado foi o de “Jogos” (45%) seguido pelo bloco de “Perícia e Manipulação” (20%) e de “Deslocamentos e Equilíbrios” (18%). Estes dados estão em conformidade com os resultados obtidos por Rocha (1998) e Piéron (1994). Tendo os dados sido obtidos em sessões de prática integradas na formação (Prática Pedagógica Acompanhada), e, sabendo que acarreta quase sempre um sentimento de avaliação, pensamos que a preferência manifestada por estes blocos programáticos poderá decorrer da “segurança” dos professores, ao nível da instrução destes conteúdos.

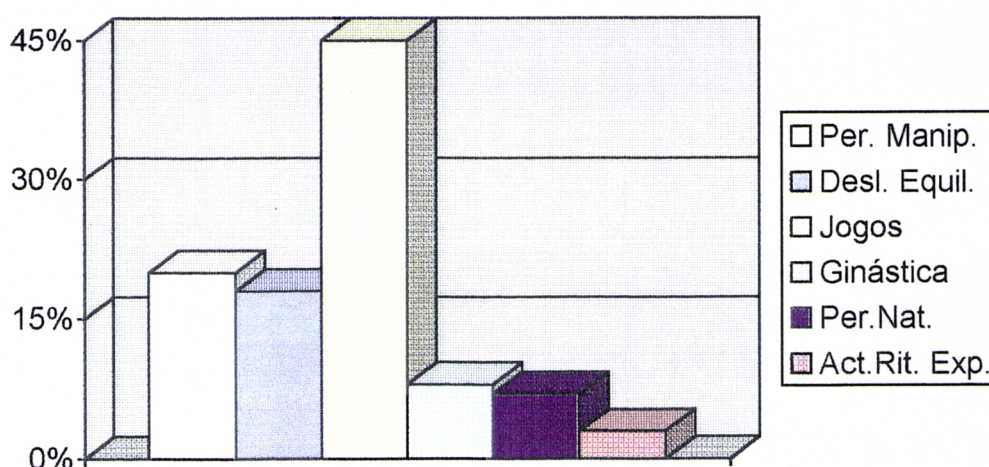


Figura 24 –Blocos Programáticos abordados nas sessões observadas

Igualmente é visível o reduzido número de sessões, tendo por tema o bloco programático da “Ginástica” (8%). Estes dados parecem confirmar a relutância que os professores do 1º CEB têm manifestado ao longo da formação proporcionada, quanto à abordagem deste bloco nas sessões de EEFM, muitas vezes justificada pela insegurança e falta de preparação, resultante do facto de o considerarem perigoso e de difícil ensino e conseqüente falta de sucesso das aprendizagens.

Realizámos em seguida uma análise de conteúdo dos testemunhos descritivos recolhidos, optando pela via indutiva na procura de indicadores que nos orientassem na selecção do instrumento de observação a adoptar no estudo a realizar posteriormente, tendo por objecto a caracterização das práticas de ensino dos professores do 1º CEB, nas sessões de EEFM curricular.

No processo de categorização dos episódios, considerámos suficiente a sua classificação quanto ao traço saliente da inferência realizada, permitindo perceber o episódio relatado como eficaz ou ineficaz, segundo um quadro de referência de prática pedagógica. Como refere Cohen (1990), esta técnica caracteriza-se por um processo subjectivo, no qual prevalece o “filtro” do observador na atribuição de um sentido a uma situação particular, em função da sua percepção do contexto e segundo o seu quadro de referência (ponto de vista pessoal, experiência e cultura). Tentámos ultrapassar esta dificuldade pela reavaliação sistemática da codificação realizada, adoptando os mesmos procedimentos da primeira parte do estudo exploratório.

No quadro a seguir apresentado é possível verificar os indicadores emergentes (categorias / temas) da análise de conteúdo realizada.

Quadro 22 – Indicadores de Eficácia da intervenção dos professores

Negativos (ineficaz)	N	%	Positivos (eficaz)	N	%
Instrução Demorada	6	14%	Tem Formação especializada	6	18%
Dificuldades de Organização	12	28%	Planeia	12	36%
Pouco tempo prática	17	40%	Utiliza a Demonstração	5	15%
Deficiente Planeamento	2	5%	Tem Prática Desportiva	2	6%
Ausência Acompanhamento	6	14%	Potencial Tempo Prática	8	24%
	43			33	

Como é possível verificar, os temas ineficazes mais referidos decorrem de dificuldades ao nível da gestão do tempo de aula, mais propriamente do insuficiente tempo de prática proporcionado aos alunos, bem como de dificuldades de organização da actividade.

A eficácia da aula surge maioritariamente associada ao Planeamento (fase prévia da intervenção do professor), e à optimização do tempo de prática a proporcionar aos alunos. É de salientar a referência à Formação Especializada de alguns professores, e ao facto de terem sido Praticantes Desportivos, bem como o recurso à Demonstração.

Organizámos os indicadores, agrupando-os em função das decisões do professor, directamente relacionadas com a condução do ensino, independentemente de terem sido classificados de eficazes ou ineficazes, registando as frequências de ocorrência. Baseámo-nos no trabalho realizado por Rocha (1998) e Carreiro da Costa (1995), agrupando os indicadores nas seguintes categorias:

- ✓ Decisões prévias à sessão
- ✓ Decisões durante a sessão, subdividido nas sub-categorias de:
 - Apresentação - Demonstração
 - Acompanhamento e Feedback
 - Organização e Tempo de Prática
- ✓ Outras

No Quadro 23, apresentamos as dimensões da intervenção do professor, determinadas em função dos indicadores emergentes na análise de conteúdo efectuada aos episódios e inferências descritos pelos formadores participantes no estudo.

Quadro 23 – Análise descritiva da intervenção docente

Decisões do Professor	Dimensão da intervenção do Professor	N.º Episódios		%
		(+)	(-)	
Prévia	Planeamento	12	2	(14) 18%
Durante a Sessão	Instrução	5	12	(17) 22%
	Apresentação - Demonstração	5	6	(11) 14%
	Acompanhamento – FB		6	(6) 8%
	Organização	8	29	(37) 49%
	Organização da actividade		12	(12) 16%
	Tempo Prática dos Alunos	8	17	(25) 33%
Outras (Presságio)	Formação especializada /Praticante Desportivo	8		(8) 11%
Total		33	43	(76) 100%

Partindo do pressuposto de que os episódios e inferências recolhidas expressam a representação dos formadores quanto às situações e contextos observados, entendemos os episódios seleccionados como requisitos críticos da formação de professores, considerados como competências dos professores associadas a uma intervenção eficaz, ao nível da condução do ensino.

A Figura. 25 permite-nos constatar a importância atribuída à Organização da actividade, com predominância para o Tempo de Prática dos alunos (33% do total de episódios). Como refere Siedentop (1989) e Carreiro da Costa (1995) as aprendizagens dos alunos são determinadas pela quantidade e qualidade das oportunidades de prática proporcionadas nas sessões de EEFM . Carreiro da Costa(1996, pág. 20) descreve os “professores mais eficazes como os que revelam a capacidade de: gerir o tempo de aula, disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas (relacionadas com os objectivos de aprendizagem) e minimizando os períodos de espera dos alunos; (...)”.

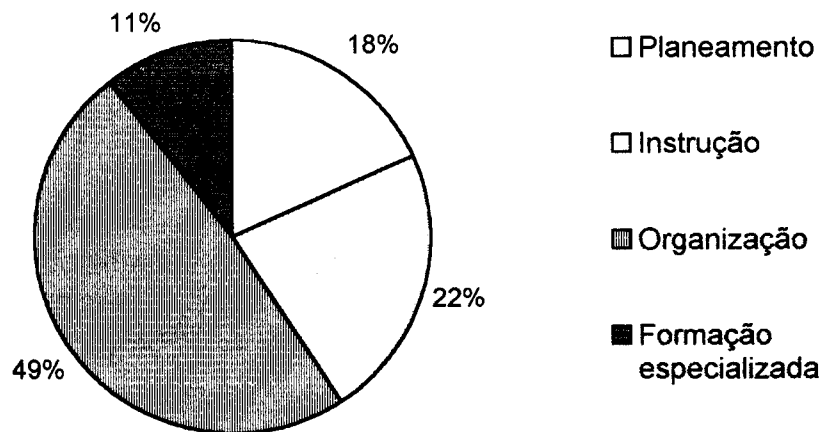


Figura 25 –Indicadores de eficácia da intervenção dos professores nas sessões observadas

Também o Planeamento surge como um indicador da eficácia da intervenção do professor (18%). Vários estudos realçam a influência do planeamento na participação dos alunos na aula, melhorando significativamente o tempo potencial de aprendizagem, determinante ao nível das oportunidades educativas dos alunos (Januário, 1992, referido por Carreiro da Costa, 1996).

As decisões pré-interactivas, relacionadas com o Planeamento, surgem com uma importância acrescida pelo facto de estarem associadas à eficácia na gestão do tempo de aula, mais propriamente às decisões relacionadas com a organização da actividade, determinando e orientando a qualidade dos comportamentos interactivos do professor e o empenhamento motor e cognitivo dos alunos (Carreiro da Costa, 1996). O mesmo autor refere ainda que o tempo de empenhamento motor dos alunos está relacionado com a instrução, nomeadamente, os comportamentos de ensino ligados à apresentação de tarefas e à demonstração.

Como é ainda possível verificar a formação especializada dos professores, ou o facto de terem praticado uma actividade desportiva, é referenciada como um indicador de eficácia. Rocha (1998) ao analisar as representações e práticas de educação física dos professores do 1º CEB, verificou que as experiências anteriores de actividade física determinavam em certa medida a qualidade das práticas educativas realizadas.

A formação contínua deverá pois partir das necessidades reais, sentidas e vividas pelos formandos, as quais variam com as características dos seus contextos profissionais, da formação recebida e do enquadramento social e cultural em que decorreu o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Estrela, 1977). O autor defende a propósito que é essencialmente ao nível das atitudes e comportamentos dos formandos, revelados em situação, que se deverá avaliar a formação proporcionada.

A avaliação do desempenho profissional do professor do 1º CEB não poderá ignorar as condições em que eles intervêm assim como a formação e sociabilização a que foram sujeitos. Desta forma a competência pedagógica terá que ser equacionada em função dos contextos profissionais, apelando à consciência e reflexão crítica sobre a sua intervenção contextualizada, pelo confronto entre as suas convicções e a argumentação das práticas realizadas.

Rocha (1992), caracterizando o corpo docente do 1º CEB, refere-se a classe profissional da seguinte forma:

As novas funções que lhe são exigidas, as numerosas crítica que lhe são feitas, a desvalorização profissional a que tem sido sujeito, a constituição marcadamente feminina do seu corpo docente, as condições de trabalho que lhe são oferecidas, são os principais factores a ter em conta na apreciação da forma como este actor aceita representar o seu papel e, acima de tudo, no modo como ele estruturará a sua representação de aluno. (pág. 141)

5. OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EEFM

Partindo do pressuposto de que a qualidade do trabalho desenvolvido na aula é factor de presságio do sucesso educativo, a investigação no ensino da Educação Física tem-se centrado no estudo do sucesso educativo, através da observação e análise sistemática das práticas educativas, explicitando as condições e factores que favorecem e promovem o sucesso pedagógico (Onofre, 1995; Carreiro da Costa, 1995).

Também Estrela (1994), realça-se a importância e preocupação de se interpretar os fenómenos que ocorrem no acto pedagógico, sem alterar as suas condições de realização, reforçando a importância da observação dos comportamentos do professor e alunos, em situação pedagógica, enquanto processo de avaliação da formação proporcionada.

Como refere Carreiro da Costa (1996), a busca da eficácia pedagógica tem valorizado a intervenção didáctica do professor, tendo os estudos realizados revelado que as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento das capacidades de que são potencialmente portadores, beneficiam de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado.

Situando-se a formação contínua proporcionada na área da Didáctica da EF, pretendemos nesta etapa do trabalho observar e descrever o perfil de intervenção pedagógica dos professores do 1º CEB, em situação de aula de EEFM, pela caracterização das práticas de ensino, na procura de indicadores de eficácia do processo de formação implementado.

Ao longo do trabalho analisaremos as práticas de ensino a partir da observação sistemática e directa do acto educativo, em situação real de aula, i.e. respeitando as condições reais de ensino-aprendizagem, *contexto ecológico* em que ocorrem as interações que caracterizam o acto educativo (Carreiro da Costa, 1995; Estrela, 1994).

Para a definição da metodologia e instrumentos a aplicar, socorremo-nos da consulta a diversos estudos dos quais destacamos os de Rocha(1998), Carreiro da

Costa (1995), Siedentop (1983) e Piéron (1983). Partindo daquelas leituras procedemos à identificação e sistematização das características e medidas da intervenção pedagógica apresentadas e associadas a melhores níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ou seja à eficácia do acto educativo.

Pela análise dos dados recolhidos pretendemos comparar os comportamentos de ensino dos professores que iniciam e terminam o percurso formativo de quatro anos, caracterizar as suas competências didácticas, e recolher alguns indicadores sobre os “produtos” da formação proporcionada. É nosso objectivo recolher, pela observação directa, dados que possibilitem descrever, analisar e caracterizar a realidade e os comportamentos pedagógicos da intervenção dos professores do 1º CEB, nas sessões de EEFM realizadas nas suas escolas e com os seus alunos, ou seja em situação real de ensino (Estrela, 1994).

Postic (1995) alerta para o facto de a função docente ser simultaneamente técnica e relacional, consistindo o trabalho pedagógico na concepção e organização das situações da aprendizagem a promover nas aulas, adequadas à realidade (contexto) e às características e necessidades dos alunos (significativas), num processo de transacção que implique o aluno na prossecução dos objectivos de aprendizagem. Para o referido autor a interacção social (professor e aluno no contexto de aula) deve orientar a relação pedagógica, numa perspectiva construtivista em que o “desenvolvimento é o resultado de uma construção interna do sujeito sob o efeito de estímulos exteriores e de uma interacção entre o objecto do conhecimento proposto e ele próprio” (Ibid., pág. 91).

Vários estudos sobre a eficácia pedagógica nas aulas de Educação Física, centrados na relação pedagógica, evidenciaram a importância da qualidade da intervenção técnica e pedagógica do professor, como um dos factores de presságio do sucesso educativo na promoção do êxito nas aprendizagens dos alunos (Onofre, 1995). A maioria destes trabalhos de investigação inscrevem-se no paradigma processo-produto, partindo do pressuposto de que o nível final das aprendizagens dos alunos (variáveis de produto) decorre em grande parte das variáveis de processo (relação pedagógica), as quais, por sua vez, são determinadas por variáveis de presságio, de contexto e de programa, colocando a ênfase do sucesso

educativo ao nível da intervenção directa do professor na condução do ensino na sala de aula.

Partimos do pressuposto de que um dos factores determinantes, na qualidade do processo ensino-aprendizagem em Educação Física, é a competência didáctica do professor. O modo como organiza e gere a sessão, a adequação dos contextos de aprendizagem aos alunos, a qualidade do acompanhamento e o recurso à demonstração na fase de instrução, são algumas das competências de ensino identificadas como determinantes para a quantidade e qualidade de prática a proporcionar aos alunos, estando associadas aos ganhos de aprendizagem a promover (Siedentop, 1983).

Piéron (1983) chama a atenção para o facto dos comportamentos de ensino do professor estarem relacionados com as aquisições e desenvolvimento dos alunos, na medida em que aumentam, ou reduzem, o tempo que os alunos dispõem para a realização de exercícios critério. Desta forma a participação prática dos alunos nas aulas, determinada pela média de alunos em actividade motora, reporta para a forma como o professor organiza as situações de aprendizagem (Rocha, 1998).

A investigação do ensino, na área da Educação Física, refere como alguns dos factores associados à eficácia da relação pedagógica, determinando o número e tipo de oportunidades para aprender e consequentemente os ganhos dos alunos em aprendizagem, os seguintes:

- Da parte do aluno - o tempo de actividade motora específica, ou seja, o período de tempo em que os alunos se empenham (ao nível motor e cognitivo) nas experiências de aprendizagem relacionadas com os objectivos de aprendizagem;
- Da parte do professor - o recurso à demonstração na apresentação da tarefa, a qualidade do acompanhamento da actividade motora do aluno ("feedback" pedagógico), o ambiente afectivo que envolve a relação pedagógica (clima positivo, criando um ambiente estimulador) e o nível de organização e controlo da gestão do tempo de aula (minimizando os

períodos de espera e evitando os comportamentos inapropriados ou de indisciplina).

Na sequência da revisão da literatura efectuada e de alguns indicadores emergentes do estudo exploratório anteriormente realizado, formulámos as seguintes questões de trabalho:

- Q₁ O modelo de formação em estudo promove, no final do percurso formativo, o desenvolvimento de competências de ensino ao nível da gestão do tempo de aula (H_0 – não; H_1 – sim);
- Q₂ O modelo de formação em estudo promove, no final do percurso formativo, o desenvolvimento de competências de ensino que permitem otimizar o tempo de prática proporcionado aos alunos (H_0 – não; H_1 – sim);
- Q₃ A vivências anterior de actividade física (cultura física) promove o desenvolvimento de competências de ensino que permitem otimizar o tempo de prática proporcionado aos alunos (H_0 – não; H_1 – sim);
- Q₄ O modelo de formação em estudo promove, no final do percurso formativo, o desenvolvimento de competências de ensino ao nível do acompanhamento da prestação motora dos alunos (H_0 – não; H_1 – sim);

O estudo realizado é prioritariamente de natureza descritiva, tendo por objectivo caracterizar os comportamentos de ensino dos professores integrados na formação, atendendo à complexidade e aos contextos naturais em que ocorrem as sessões de EEFM observadas (Bogdan & Briklen, 1994).

5.1. LIMITES DO ESTUDO

O estudo das práticas de ensino reveste-se de grande complexidade, e no caso específico da Educação Física, devido ao elevado número de variáveis presentes, caracteriza-se por uma grande diversidade de situações e locais de

realização. Schulman (citado por Rocha, 1998, pág. 111) reforça esta complexidade, defendendo que existem vários mundos ao nível dos contextos de prática, de aprendizagem e consequentemente de ensino.

Face à complexidade do acto educativo e tendo por objectivo centrarmo-nos na análise da relação pedagógica, ao nível de alguns dos factores que condicionam as práticas de ensino, temos consciência dos limites do nosso estudo. Efectivamente, o êxito da acção educativa decorre da interacção de um conjunto de variáveis internas e externas ao processo ensino-aprendizagem, situando-se, por isso, o nosso trabalho ao nível de uma parcela da realidade em estudo.

Razões particulares de compatibilidade de horários e a necessidade de satisfação simultânea de várias responsabilidades profissionais, determinaram que a constituição da amostra resultasse de critérios temporais e de acessibilidade pessoal, sendo que os sujeitos participantes eram conhecidos e foram contactados individualmente. Os critérios de constituição da amostra decorreram da necessidade de garantir um fácil e efectivo acesso aos professores e seus contextos profissionais, abrangendo formandos da Didáctica I e IV.

Tratando-se, pelas razões acima expostas, de uma amostra de conveniência, não aleatória, de alguns dos professores pertencentes ao universo do estudo, é necessária uma grande prudência na generalização dos resultados alcançados.

Com o objectivo de melhor caracterizar a amostra aplicámos aos professores participantes um questionário que nos permitiu recolher alguns dados sobre os seus percursos biográficos (Anexo 7). Deste modo, não só alargámos o campo de questionamento e análise do estudo, como também complementámos os dados obtidos por forma a enriquecer e aprofundar as interpretações exploratórias a realizar, sugerindo hipóteses de trabalho futuro.

A recolha dos dados foi efectuada através da observação directa e sistemática das sessões de EEFM, realizada por um único observador, (a autora do estudo). Visando salvaguardar a fidelidade das observações realizadas, sujeitámo-nos a um processo de treino relativamente aos procedimentos de observação. Realizámos algumas observações directas de aulas como ensaio da metodologia de

observação a adoptar e recorreremos ao registo de aulas de Educação Física em vídeo, observando predominantemente os comportamentos de ensino do professor.

Face ao objecto do nosso estudo, aos objectivos definidos e à dimensão e complexidade que caracterizam a temática abordada, estamos conscientes de que os procedimentos metodológicos adoptados e a selecção dos instrumentos de recolha de dados, foram influenciados pela experiência da autora, tanto mais que fomos também actores deste processo, desempenhando funções de formadora. Tendo consciência do nosso envolvimento e na busca de garantir a neutralidade tentámos cumprir os requisitos e procedimentos metodológicos ajustados à especificidade dos objectos em estudo, dedicando bastante tempo a esta fase de treino.

A revisão da literatura e a análise documental, a nossa experiência acumulada, as opiniões dos nossos colegas de trabalho, as conversas informais com os professores do 1º CEB , os debates internos do Programa sobre esta problemática, as percepções e concepções emergentes da observação participante das práticas de ensino (em alguns casos participada), marcaram o quadro conceptual de abordagem e análise do problema.

No estudo da actividade pedagógica, baseámo-nos no modelo de análise da relação pedagógica segundo o paradigma processo-produto. No entanto, e na tentativa de ultrapassar as limitações metodológicas existentes, confrontámos os dados obtidos com os resultados dos estudos exploratórios anteriormente realizados, assim como com os resultados de estudos realizados no âmbito desta problemática (triangulação dos dados).

Com o objectivo de construir uma matriz de análise que nos permitisse reduzir a complexidade dos fenómenos observados. Iniciámos um processo de aproximação metodológica, plural e metódica, do problema, organizado de forma articulada e sequencial. A identificação das variáveis caracterizadoras da relação pedagógica, procurou assegurar uma representação tão exaustiva quanto possível do objecto em análise, ou seja, conhecer e caracterizar a práticas de EEFM no 1º CEB a partir da sua observação em contexto real de ensino.

5.2. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Caracterização da Amostra

O estudo realizou-se durante o ano lectivo de 1997/98.

Nele participaram voluntariamente vinte professores, pertencentes a 8 escolas de Lisboa, todas elas integradas no Programa de Apoio à EEFM caracterizado. Todos os professores estavam em formação, sendo acompanhados por nós nas componentes formativas realizadas em contexto. Pretendemos deste modo uniformizar a amostra quanto ao formador, e consequentemente às características da sua intervenção no acompanhamento directo aos formandos.

As oito escolas integradas no estudo tinham dois espaços de prática da EEFM, um coberto e outro descoberto, estando convenientemente apetrechadas com material didáctico, apresentando por isso condições mínimas e relativamente homogéneas para a implementação desta área curricular.

Com o objectivo de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos identificámos as escolas pela letra E seguida de um número, adoptando igual procedimento para os professores, referenciando-os pela letra P, seguida de um número (Anexo 8).

Quadro 24 – Caracterização da Amostra

Escolas	N.º Prof.
E1	5
E2	3
E3	5
E4	2
E5	1
E6	1
E7	1
E8	2

Habilitação Académica dos Professores	
Magistério Primário	13
Licenciatura	7

Situação Profissional dos Professores	
Quadro vinculação geral	10
Quadro vinculação distrital	10

Como é possível verificar no quadro anteriormente apresentado, 35% (7) dos professores têm como habilitação académica a licenciatura. Pelo facto de no presente ano lectivo (1998/99) continuarmos a acompanhar alguns destes professores, no âmbito do Programa em estudo, podemos completar este dado com a informação de que mais nove dos professores constituintes da amostra, estão a terminar a licenciatura.

Efectivamente, no contacto directo com as escolas, constatamos que uma parte significativa do corpo docente participa em cursos de licenciatura, condicionando a sua disponibilidade para participar em acções pós-laborais. Uma das consequências directas desta realidade no modelo de formação em estudo, prende-se com a dificuldade da marcação de sessões Teórico-Práticas, reunindo todos os professores da escola e integrados no processo de formação. Pelos mesmos motivos, também tem sido sentida uma certa dificuldade ao nível da disponibilidade e envolvimento dos professores nas tarefas de preparação e organização das actividades extra-curriculares.

Quanto à situação profissional constatamos que 10 professores (50%) ainda não pertencem ao quadro efectivo de uma escola, pertencendo ao quadro de vinculação distrital. O professor mais idoso deste subgrupo tem 43 anos de idade e 22 anos de serviço, enquanto que o mais novo do grupo de vinculação geral tem 39 anos de idade e 17 anos de serviço, sendo efectivo numa escola da zona rural, fora de Lisboa.

Destes dados emerge uma das características da profissão, a constante mobilidade e a instabilidade do local de trabalho e de vínculo, muitas vezes associada a precárias condições de prática pedagógica. Estes factores surgem como constrangimentos a uma socialização profissional consequente, repercutindo-se muitas vezes de forma negativa ao nível das representações, opiniões e expectativas que os professores formulam sobre a função docente nas escolas do 1º CEB, influenciando as suas opções, decisões e comportamentos de ensino (Carreiro da Costa et al., 1992; Crum, 1993; Rocha, 1998).

Quadro 25 – Caracterização dos Professores

Didáctica		Sexo	
I	11	Masculino	2
IV	9	Feminino	18

Anos de serviço	N.º	%
<= 10	3	15%
>10 e <= 20	7	35%
>20 e <= 30	8	40%
>30	2	10%

Dos sujeitos participantes no estudo, dois são do sexo masculino (10%) e dezoito do sexo feminino (90%). Os professores da amostra têm entre oito e trinta e três anos de serviço, sendo que 50% têm mais de vinte anos de serviço. As idades dos professores à data de recolha dos dados, situavam-se entre os 30 e os 59 anos de idade.

A análise dos dados do questionário, permitiu-nos caracterizar os sujeitos quanto à vivência de situações de prática de Educação Física no seu percurso escolar, assim como a prática regular e sistemática de actividades desportivas, orientadas por um professor ou treinador, em clubes ou instituições semelhantes.

Quadro 26 –Experiência passada de Educação Física e Actividades Físicas

Prática de Educação Física		n.º	%
Nenhum nível de ensino		1	5%
Parcialmente	Preparatório	1	5%
	Secundário	6	30%
	Prep. + Sec.	8	40%
Todos os níveis ensino		4	20%

Prática Actividades Físicas	n.º	%
Sim	7	35%
Não	13	65%

No Quadro 25 podemos constatar que 4 professores referem terem tido Educação Física durante todo o seu percurso escolar, 8 professores apenas após o

ensino primário, totalizando 60%, e 1 professor referiu nunca ter tido esta disciplina durante a sua escolaridade. Estes valores encontram-se acima dos resultados obtidos por Rocha (1998). Pensamos que a razão se deve em parte ao reduzido número de sujeitos da amostra e aos próprios critérios de constituição da mesma. De facto todos os professores que participaram neste estudo estavam voluntariamente integrados na formação de professores, na área da Didáctica da Educação Física no 1º CEB, permitindo-nos inferir que apresentam alguma motivação para as actividades físicas, talvez em parte decorrente das suas experiências anteriores nesta área.

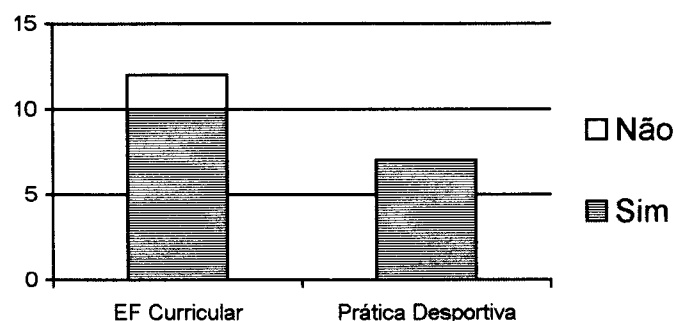


Figura 26– Participação em Acções de Formação na área da EF/EEFM, fora do Programa

À semelhança do estudo acima referido verificámos uma associação entre a experiência passada de actividades físicas e a frequência de acções de formação contínua, sendo que 11 professores já tinham participado em acções de formação, na área da EF e/ou EEFM, fora do Programa estudado, e destes 83% tinham tido Educação Física de forma regular nos seus percursos escolares¹⁰, Constatámos ainda que todos os professores que tinham tido uma prática desportiva regular participaram nas acções de formação referidas (100%).

Podemos ainda verificar que onze (55%) professores frequentavam a Didáctica I, considerados como “iniciados” da formação proporcionada, e nove (45%) professores frequentavam a Didáctica IV, sendo por isso considerados “experientes”.

¹⁰ Considerámos como frequência regular todos os professores que tinham tido Educação Física durante todos os ciclos do seu percurso escolar ou apenas no Ciclo Preparatório e Secundário.

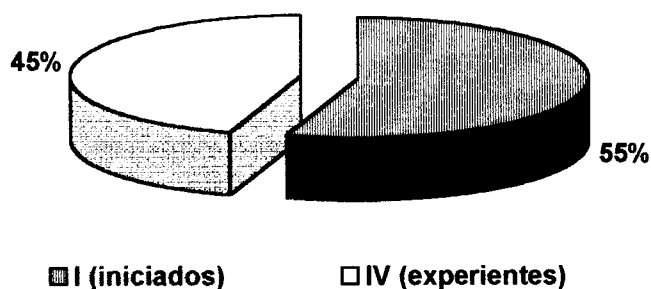


Figura 27 – Sujeitos da amostra segundo a variável Didáctica frequentada

Dos professores participantes no estudo, seis (30%) assumiam funções de Directores da Escola em simultâneo com a leccionação da turma.

Confrontámos estes professores com a questão apresentada no estudo exploratório e relacionada com o regime de Monodocência no 1º CEB, apresentando as seguintes opções de resposta:

A – Leccionação da EEFM por um professor de Educação Física;

B – Leccionação da EEFM por um professor do 1º CEB, da escola e com licenciatura em EF;

C – Leccionação da EEFM pelo professor do 1º CEB da turma.

Quadro 27 – Leccionação da EEFM no 1º CEB

Leccionação da EEFM	N.º Casos	Percentagem	DID I (N.º - %)	DID IV (N.º - %)
A – Professor de EF	7	35%	6 – 55%	1 – 11%
B – Prof. 1º C. Especial.	5	25%	2 – 18%	3 – 33%
C – Prof. 1º C da Turma	8	40%	3 – 27%	5 – 56%

No Quadro 27 e na Figura 28 é possível verificar os resultados obtidos, segundo a variável de classificação Didáctica frequentada (DID - I professor Iniciado; DID IV – professor Experiente), sendo visível a inversão nas opiniões manifestadas. Efectivamente os professores da Didáctica IV optam nitidamente pela leccionação da

EEFM por parte do professor do 1º CEB da turma, ou eventualmente um professor do 1º CEB da escola, com especialização nesta área.

Estes resultados, ao contrário dos obtidos no estudo exploratório, estão em conformidade com os objectivos do Programa, pois indiciam a assunção da Monodocência, por parte do grupo de professores que termina a formação, sendo por nós entendido como manifestação do sentimento de capacidade destes professores, na leccionação da EEFM às suas turmas.

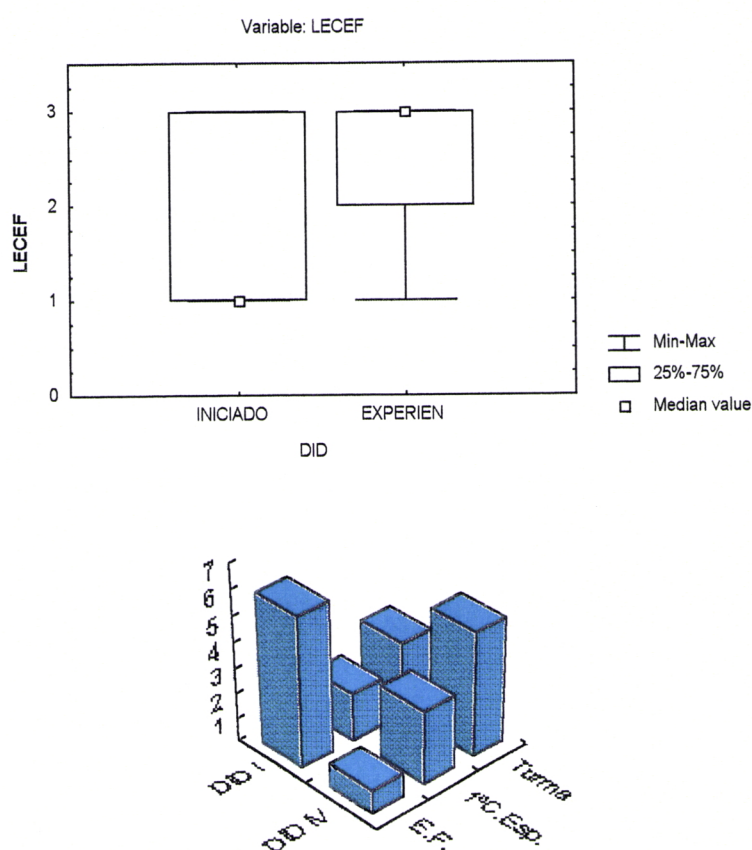


Figura 28 – Leccionação da EEFM no 1º CEB segundo a variável Didáctica

Condições de Observação

A caracterização das práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB integrados na amostra, realizou-se através da observação directa (feita por um único

observador) dos seus comportamentos em situação de aula. O processo de recolha de informação decorreu da observação sistemática dedutiva, a partir de um sistema de categorias previamente definido e centrado sobre os comportamentos de professores e alunos na relação pedagógica, em situação de aula de EEFM, e nas condições reais de ensino.

Como refere Estrela (1994) a observação surge como processo mediador na representação de aspectos emergentes da realidade, segundo um modelo de inteligibilização dessa mesma realidade, condicionada pelas percepções do observador e pelas interações decorrentes da complexidade dos contextos naturais em que se processa a acção. Torna-se assim fundamental assegurar que os dados resultem de factos observados, adequando os instrumentos seleccionados aos objectivos propostos, por forma a minimizar a influência do marco de referência do observador, enformado pelas suas crenças, os seus pressupostos e as suas experiências pessoais e profissionais (Evertson, 1989).

Numa primeira fase do estudo, e pelo facto de assumirmos funções de acompanhamento em situação das práticas dos professores, realizámos algumas observações participantes, com o objectivo de treinar a nossa capacidade de observação e registo, testando as metodologias e instrumentos de observação a utilizar, assim como habituar os professores e alunos à nossa presença. Adoptámos uma atitude "*participante*"¹¹, no respeito dos contextos da relação pedagógica. Esta observação desempenhou um papel complementar, com o objectivo de definir e adequar os instrumentos e procedimentos de observação sistemática aos comportamentos a observar, permitindo alargar o campo de análise dos dados quantitativos (Estrela, 1994).

As observações realizaram-se todas no 3º Período do ano lectivo de 1997/98, durante o mês de Maio. A metodologia adoptada na caracterização das práticas de ensino decorre dos resultados da investigação sobre o ensino segundo o paradigma processo-produto, numa abordagem dedutiva na qual se analisam a eficácia do ensino a partir dos comportamentos de ensino dos professores e a participação dos alunos na actividade pedagógica.

5.2.1.1. Instrumentos e Sistemas de Observação

O estudo das práticas de ensino reveste-se de grande complexidade caracterizando-se pelo elevado número de variáveis presentes na relação pedagógica e pela diversidade de situações e locais de realização. Postic (1979) reforça esta complexidade referindo a presença simultânea e interdependente de várias realidades, que afectam a relação educativa, nomeadamente ao nível das práticas de ensino e aprendizagem.

A investigação realizada sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a eficácia dos processos de formação de professores, refere a competência didáctica do professor como um dos factores que contribuem para o sucesso da intervenção docente (Carreiro da Costa, 1995).

O modo como o professor gere e organiza a sessão, a adequação das situações de prática às características dos alunos, a qualidade do acompanhamento da prestação motora dos alunos, o recurso à demonstração na fase de instrução, o clima afectivo que envolve a aula, são algumas das competências identificadas como determinantes na qualidade do ensino e na quantidade e qualidade da prática proporcionada aos alunos (Siedentop, 1983).

Rocha (1998) refere a propósito que as competências de gestão e organização do tempo de aula, determinam o número e tipo de oportunidades para aprender, e conseqüentemente os ganhos dos alunos em aprendizagem. Piéron (1983) chama a atenção para os comportamentos de ensino relacionados com as aquisições e desenvolvimento dos alunos, na medida em que aumentam, ou reduzem, o tempo que os alunos dispõem para a realização de exercícios critério (relacionados com os objectivos de aprendizagem).

Baseámo-nos nos estudos realizados por Carreiro da Costa (1995), Piéron (1983) e Rocha (1998), adaptando os sistema de observação e os instrumentos por eles utilizados às características do nosso estudo. Centrámos a observação em

¹¹ Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1994, pág. 31).

variáveis do processo ensino-aprendizagem definindo os seguintes campos de análise:

- Observação das funções de ensino dos professores do 1º CEB, nas sessões de EEFM;
- Observação dos comportamentos motores da turma em situação de aula, determinando o número médio de alunos em actividade motora (taxa de actividade motora da turma).

Na observação das funções de ensino do professor adoptámos o sistema de observação apresentado por Piéron (1983) e adaptado por Carreiro da Costa (1995). Pelo facto da observação ser directa e realizada por um observador único, apenas utilizámos as categorias no processo de codificação, registando a sua ocorrência independentemente da eficácia ou ineficácia da mesma. Em resultado da revisão da literatura efectuada e na sequência do estudo exploratório realizado, desdobrámos a categoria Instrução nas subcategorias Apresentação da Tarefa (APV), Reforço da Tarefa (REF), Feedback (FB) e Demonstração (DEMO).

As categorias utilizadas no sistema de observação do professor são as seguintes:

(APV) Apresentação verbal da Tarefa: intervenções verbais do professor centradas na actividade que é proposta, comunicando os objectivos e/ou matéria de ensino. O professor informa os alunos sobre os conteúdos a aprender, o “quê”, “porquê” e “como” fazer a actividade. As intervenções não se reportam à forma como os alunos realizam as actividades propostas.

(DEMO) Demonstração: apresentação ou reforço das situações de prática, socorrendo-se da demonstração sobre a organização e realização motora da actividade, realizada pelo professor ou por um aluno e implicando a interrupção da actividade.

(REF) Reforço da Tarefa: intervenções verbais do professor, realizadas em simultâneo com a actividade motora dos alunos e centradas no reforço da instrução dada sobre a forma de fazer a actividade proposta. As intervenções verbais são dirigida à globalidade da turma, podendo ser acompanhadas da realização

simultânea da tarefa pelo professor, tendo essencialmente por objectivo garantir a manutenção do ritmo e a dinâmica de realização da actividade. As intervenções não se reportam à forma como os alunos realizam as actividades propostas.

(FB) “Feedback”: intervenções do professor, proporcionando informação, de reacção à prestação motora do(s) aluno(s), com ou sem interrupção da actividade, com o objectivo de diagnosticar a prestação do(s) aluno(s), avaliar/ descrever/ corrigir ou interrogar os alunos sobre o que fizeram e como fizeram.

(ORG) Organização: intervenções do professor para regular as condições materiais da sessão, pela disposição do equipamento, estruturação do espaço e agrupamento dos alunos. Codifica-se nesta categoria as situações em que o professor, só ou com a ajuda de um ou mais alunos, transporta, coloca ou corrige a posição do material didáctico, assim como observa o manuseamento do material por parte dos alunos ou os alunos a organizarem-se.

(OB) Observação: períodos de tempo em que o professor não intervém parecendo estar interessado no que está a acontecer na classe, observando a actividade motora dos alunos.

(OU) Outras: intervenções verbais ou não verbais do professor não contempladas nas categorias anteriores, acontecimentos ou situações de ensino não relacionadas com a EEFM .

Os dados registados foram medidos pela frequência de ocorrência dos episódios respeitantes às várias categorias, determinando-se posteriormente a sua frequência relativa, por forma a obter a repartição quantitativa das funções de ensino observadas. Este sistema de observação do professor permite ainda possível determinar o tempo percentual de aula destinado à prática dos alunos, correspondente à percentagem de episódios de actividade motora registados, independentemente dos objectivos de aprendizagem presentes.

Como refere Piéron (1983), a actividade motora dos alunos nas sessões de EEFM decorre da intervenção do professor, nomeadamente ao nível das decisões quanto à escolha, identificação e definição das situações de prática a realizar pelos

alunos. Desta forma, na sequência da acção do professor, centrámo-nos na observação da turma, tentando determinar o número médio de alunos envolvidos nas tarefas motoras indicadas pelo professor.

As categorias do sistema de observação da actividade motora da turma são as seguintes:

Actividade Motora: o aluno realiza as actividades de treino ou aprendizagem motora;

Fora de Actividade Motora: o aluno está envolvido em outras actividades (cognitiva, espera, transições, transporte de materiais, etc.).

(TAM) Taxa de Actividade Motora: determinada a partir da observação da actividade motora dos alunos na aula¹², traduzindo a percentagem média de alunos em actividade motora durante a sessão e permitindo identificar o perfil colectivo da turma.

(TAULA) Tempo Útil de Aula: expresso em minutos, e correspondente a metade do somatório do número total de episódios registados na sessão (a frequência do registo é de 30 segundos).

(EPP) Episódios de Prática Proporcionados: calculado a partir da razão percentual entre o número de episódios¹³ de prática e o número total de episódios registados.

5.2.1.2. Variáveis de Processo e de Classificação

A recolha de dados efectuada permitiu-nos criar uma base de informação (credível, sistematizada e normalizada) necessária ao desenvolvimento (aceitação vs. rejeição) das hipóteses anteriormente explicitadas. A utilização do paradigma “processo-produto”, decorre da suposição da existência da relação entre variáveis.

¹² Para determinar a taxa de actividade motora da turma (TAM) aplicámos a seguinte fórmula:

$$\text{TAM} = \frac{\text{N.º total alunos em actividade}}{\text{N.º alunos da turma} \times \text{N.º episódios de registo}} \times 100$$

¹³ Na determinação do valor desta variável foram contabilizados todos os episódios observados em que estava pelo menos um aluno a realizar a tarefa proposta pelo professor.

Identificámos as variáveis em estudo como variáveis de classificação e de processo. Dentro das primeiras podemos considerar as variáveis de “presságio”, as quais nos permitem formar os subgrupos de análise sobre o perfil de intervenção dos professores observados. Nas segundas, as variáveis de “processo”, considerámos as variáveis que nos permitem caracterizar o perfil de intervenção dos professores observados, relacionando-o com as variáveis de presságio, e inferindo sobre as diferenças entre os subgrupos, em função dos valores quantitativos das variáveis identificadas pela investigação em ensino, como associadas à eficácia das práticas pedagógicas no sucesso do acto educativo.

O Quadro 28 descreve e organiza as variáveis em estudo, em função dos pressupostos anteriormente enunciados.

Quadro 28 – Variáveis em estudo

Variáveis	Descrição
Presságio	<ul style="list-style-type: none">♦ Elementos biográficos do Professor (idade, género, situação profissional, tempo de serviço);♦ Didáctica frequentada no Programa de Formação em estudo (DID);♦ Vivência passada em Educação Física curricular (EFC);♦ Vivência passada em Prática Desportiva (PD);♦ Formação contínua em E.F. ou EEFM (FORM)
Processo	<ul style="list-style-type: none">♦ Formas de organização da actividade motora por forma a otimizar o tempo de prática, tempo de prática planeado (AMEP)Tempo de aula, prática lectiva de EEFM (TAULA);♦ Intervenção docente, funções de ensino (APV, DEMO, REF, FB, ORG, OB, OU);♦ Prática proporcionada, % relativa de episódios de prática proporcionados (EPP);♦ Taxa de empenhamento motor da turma (TAM)

Ao nível da actividade desenvolvida pelo professor na aula, criando as condições de prática necessárias à consecução dos objectivos de aprendizagem, analisámos a forma como gere o tempo de aula e as funções de ensino que caracterizam o seu perfil de intervenção no acto educativo. No que se refere aos alunos, considerámos que a sua participação média nas actividades propostas, assim como a quantidade de prática proporcionada, assumem um valor preditivo do sucesso da aprendizagem e, como tal, da eficácia do ensino.

5.2.1.3. Técnica de Recolha e Registo da Observação

A recolha de informações decorreu da observação directa, sistemática e dedutiva, efectuada por um único observador, segundo a técnica do registo por intervalos, em unidades de 30 segundos, durante toda a aula. Para marcar os momentos de registo utilizámos um cronómetro, posto a trabalhar no momento em que o professor iniciava a aula, sendo o primeiro registo realizado 30 segundos depois.

Optámos por uma amostra temporal dos comportamentos observáveis do professor e da actividade motora da turma, devido à simplicidade da sua aplicação, associada ao elevado grau de confiança dos registos que permite obter (Carreiro da Costa, 1995; Siedentop, 1983).

O “ciclo” de observação inicia-se pelo professor, seleccionando e registando a ocorrência do comportamento predominante, seguindo-se a observação da actividade da turma, determinando e registando o número de alunos a incluir na categoria predominante. As categorias foram codificadas procedendo-se ao seu registo numa grelha construída para o efeito, contendo uma linha do tempo (Siedentop, 1983) de 60 minutos, dividida em 120 unidades, correspondentes à unidade de observação (Anexo 9).

Na observação dos alunos utilizámos a técnica de “plachek” de Siedentop (1983), aplicada à totalidade dos membros da turma. Esta técnica consiste em “varrer com os olhos” toda a turma, lentamente, numa trajectória contínua de 180°, da esquerda para a direita e de baixo para cima, contando o número de alunos correspondente à categoria menos frequente.

Para cada sessão observada registámos ainda a didáctica frequentada pelo professor (considerando-o como iniciado no caso da didáctica I ou experiente no caso da didáctica IV), o local de realização e o tempo de duração da sessão e o ano de escolaridade e o número de alunos participantes da turma. Posteriormente, determinámos a frequência de ocorrência dos comportamentos do professor, transformando-a em frequência relativa (percentagem de intervalos em que ocorre determinado comportamento, em função do número de unidades de observação realizada por sessão), por forma a obter a mesma unidade de medida e poder

comparar as “performances” alcançadas em diferentes situações. A partir do registo dos comportamentos dos alunos, determinámos para cada sessão observada a taxa de actividade motora da turma assim como a percentagem relativa de episódios de prática proporcionada (Anexo 10).

Durante a observação adoptámos uma atitude distanciada que nos permitisse observar a globalidade da actividade da turma, optando sempre que necessário por uma deslocação periférica ao espaço da aula, por forma a não perturbar a sua dinâmica, e assim manter o equilíbrio da aula (Estrela, 1994).

5.2.1.4. Validade e Fidelidade dos dados

A validade dos dados recolhidos decorre do facto de termos utilizado instrumentos testados em diversos trabalhos de investigação de reconhecido valor (Piéron, 1983 e Carreiro da Costa, 1995).

Quanto à fidelidade dos mesmos apenas faremos referência à situação intra-observador, função assumida por nós próprios. Como referimos anteriormente, na fase prévia ao estudo, sujeitámo-nos a um processo de treino dos procedimentos de observação, em situação real de aula (decorrente da nossa função de supervisão da prática dos formandos) e pelo recurso ao visionamento de uma aula de Educação Física, com gravação das intervenções verbais do professor, assim como dos comportamentos do professor e da classe¹⁴.

Aplicámos um teste intra-observador, com base na observação da aula gravada acima referida. Realizámos duas observações espaçadas de três dias e comparámos os dados obtidos, categoria a categoria. A fidelidade é dada pelo índice de fidelidade (I_f), que expressa o grau de concordância entre os registos das duas observações, e calcula-se através da seguinte fórmula¹⁵:

$$I_f = \frac{n^\circ \text{ acordos}}{N^\circ \text{ desacordos} + n^\circ \text{ acordos}} \times 100$$

¹⁴ As cassetes foram gentilmente cedidas pelo Professor Marcos Onofre, da FMH, e com a anuência do professor visioado.

¹⁵ Estrela, M. T. (1978) e Siedentop, 1983)

Quadro 29 – Fidelidade do instrumento de observação do Professor

Categoria	I _r (%)
Apresentação Verbal Tarefa (APV)	100 %
Reforço da Tarefa (REF)	84,6 %
Demonstração (DEMO)	84,2 %
Feedback (FB)	84,6 %
Organização (ORG)	87,5 %
Observação (OB)	92,5 %
Utilização Global	87,6 %

No Quadro 29 são apresentados os resultados obtidos, individualmente e na globalidade no Quadro 29, e situam-se acima dos 80%, valor usualmente considerado como necessário para a realização deste tipo de estudos (Siedentop, 1983).

5.2.1.5. Análise e Métodos Estatísticos

Todas as variáveis foram, numa primeira fase, individualmente analisadas com recurso a parâmetros e métodos da estatística. Para as variáveis contínuas estimámos a média, o desvio padrão, os valores mínimo e máximo e construímos os respectivos histogramas. As variáveis nominais foram caracterizadas através do conhecimento dos sujeitos que constituem cada modalidade, determinando-se a repartição das categorias presentes (frequência) e apresentando-se os respectivos histogramas. Finalmente partir dos valores da variável de processo TAM, caracterizámos a amostra em função das variáveis de classificação e de processo, directamente associadas ao perfil de intervenção dos professores.

Os dados recolhidos foram tratados informaticamente, usando para o efeito o programa "STATISTICA 5.0.", sendo os resultados das técnicas estatísticas aplicadas, interpretados a um nível de significância de 0,05 (5%), valor da probabilidade de erro habitualmente adoptada no âmbito das Ciências Humanas.

A discussão dos resultados será feita em função da natureza descritiva do estudo e dos objectivos propostos, enquadrada nos quadros conceptuais do problema formulado e complementada, sempre que possível, pela triangulação com os dados obtidos na revisão bibliográfica e estudo exploratório.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com os objectivos do estudo, apresentaremos em primeiro lugar os resultados da análise descritiva aplicada às variáveis do estudo, a partir do cálculo das repartições em percentagem das intervenções dos professores e da participação dos alunos na actividade pedagógica.

Procederemos também à análise descritiva e comparativa dos dados, a partir dos subgrupos de professores, obtidos pelos estados das variáveis DID, EFC, PD e FEF., procurando determinar indicadores da eficácia da intervenção do professor, associados às variáveis de classificação referidas.

Seguidamente, procedemos ao estudo do sentido e grau das relações entre os valores das variáveis TAM e EPP, referentes às características da participação dos alunos, e as variáveis que caracterizam a intervenção do professor, tendo por base os resultados das análises descritiva e da correlação.

Por fim, procederemos à triangulação dos dados obtidos por forma a caracterizar o modelo de formação contínua de professores em estudo, através das práticas pedagógicas observadas.

6.1. PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES OBSERVADOS

Como é possível verificar no Quadro 28 e Figura 29, a seguir apresentados, a dimensão da intervenção dos professores mais frequente é a *Observação da prática dos alunos* (OB), logo seguida da *Organização* (ORG). O *Reforço da tarefa* (REF), realizado em simultâneo com a prática dos alunos, e a *Demonstração* (DEMO), surgem como as dimensões da intervenção dos professores menos frequentes. Da soma das variáveis *Apresentação verbal da tarefa* (APV) e DEMO, resulta uma nova variável correspondente à *Dimensão da Apresentação* (APRES). Também a variável *Acompanhamento da actividade realizada pelos alunos* (ACOMP) foi obtida pela soma das variáveis *Reforço da Tarefa* (REF) e *Feedback pedagógico* (FB).

Considerámos ainda a soma das variáveis APV, REF, DEMO e FB, como intervenções directas do professor ao nível da *Instrução* (INSTR), ou seja, acções de condução do ensino directamente associadas às prestações motoras propostas e realizadas pelos alunos, nas quais o professor interage directamente com eles.

Quadro 30 – Parâmetros da estatística descritiva das variáveis de processo, associadas ao perfil de intervenção do Professor

VARIÁVEIS	VALID N	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	STD.DEV.
APV	20,00	11,00%	2,70	27,14	6,54
DEMO	20,00	6,08%	0,00	17,05	4,62
APRES	20,00	17,09%	5,56	31,43	7,24
REF	20,00	5,97%	0,00	17,57	5,67
FB	20,00	12,10%	0,00	33,33	7,47
ACOMP	20,00	18,07%	1,20	33,78	10,16
INSTR	20,00	35,16%	8,22	60,23	13,26
ORG	20,00	28,66%	14,77	47,95	9,17
OB	20,00	34,28%	18,75	46,34	8,30
OU	20,00	1,90%	0,00	10,53	2,26

Quanto aos episódios da variável *Outras* (OU) verificámos que dezoito (69%) correspondem a situações em que o professor ouve ou responde aos alunos (sem discriminarmos se o tema está relacionado com os conteúdos de ensino) e oito (31%) correspondem à interrupção da actividade do professor devido a solicitações realizadas por um elemento exterior à aula. Nesta subcategoria englobam-se seis professores, dos quais cinco acumulavam o cargo de directores de escola com a leccionação de uma turma (83% do total de directores de escola incluídos na amostra). Este dado reveste-se de alguma importância pois dele emerge uma das características da função docente associada às funções de Director de Escola. Nos nossos contactos com as escolas fomos várias vezes confrontados com os “desabafos” dos Directores de Escola com turma, referindo a grande dificuldade em evitar interrupções da actividade lectiva para tratar de assuntos “urgentes”, assim como a sobrecarga que constitui a acumulação destas funções, com prejuízo da vida profissional e pessoal.

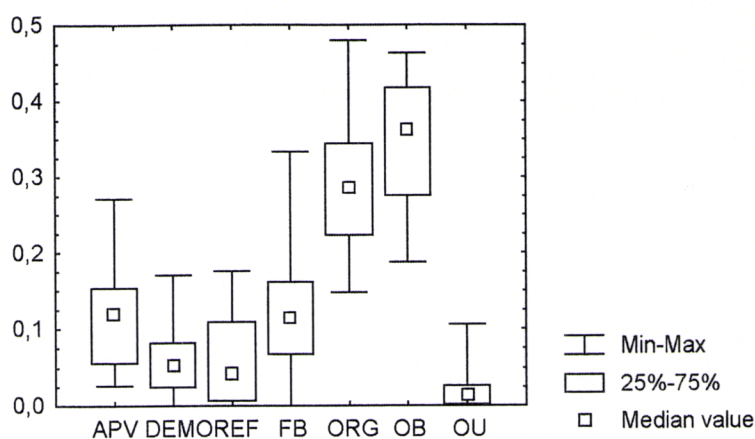


Figura 29 - Parâmetros da estatística descritiva do perfil de intervenção dos Professores

Na Figura 30 é possível verificar a repartição das funções de ensino durante as sessões observadas.

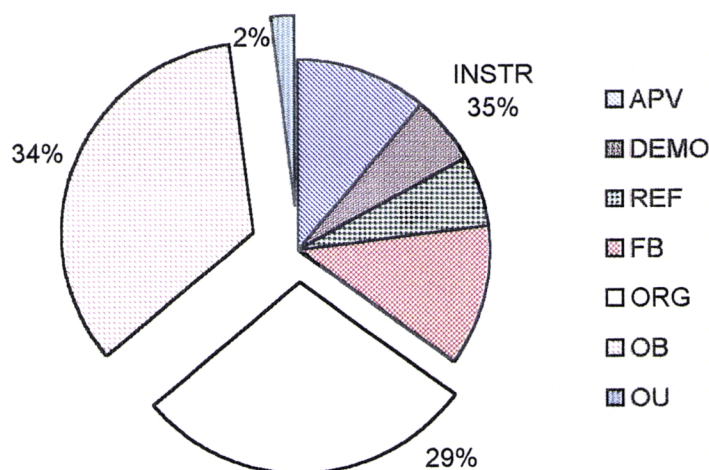


Figura 30 – Repartição das funções de ensino

Da análise dos dados obtidos, e, em função do número de episódios registados, verificamos que 52% dos comportamentos observados estão associados a episódios de prática dos alunos, dos quais 18% correspondem à intervenção directa do professor ao nível do REF e FB, e 34% à observação em silêncio (OB). Também ao nível das variáveis DEMOREF e FB verificamos a inexistência de registos em alguns professores, tendo sido na globalidade pouco utilizadas. Estando as intervenções do professor ao nível da *Demonstração* e *Feedback* associadas à

qualidade da aprendizagem e desempenho dos alunos, os dados parecem indicar uma reduzida preocupação dos professores observados face às actividades e resultados realizadas pelos alunos. Esta ideia é reforçada com a elevada percentagem da variável Observação (35%) a qual poderá estar associada à incapacidade do professor avaliar o desempenho e resultados dos alunos.

É ainda possível verificar que 28% das intervenções registadas estão associados à organização do material e dos alunos (ORG), com a consequente redução do tempo disponível para a prática. Efectivamente a Organização antecede os momentos de prática proposta aos alunos, e a ausência de planeamento, rotinas e hábitos está muitas vezes associada à ineficaz gestão do tempo de aula. Esta variável por si só não nos permite determinar o tempo efectivo de prática dos alunos, devendo ser associada à prática proporcionada pelas formas organizativas utilizadas pelo professor nas situações de actividade motora.

No Quadro 31 apresentamos as correlações significativas ($p < 0,05$) que encontramos entre as variáveis respeitantes à intervenção do professor e as variáveis EPP e TAM, respeitantes à actividade dos alunos, levando-nos a considerar uma associação entre elas (Anexo 11). Estes resultados estão em conformidade com os resultados da investigação do ensino em EF, referente à eficácia da intervenção dos professores.

Quadro 31 – Análise da correlação entre as variáveis de Processo

Correlações significativas entre variáveis de PROCESSO e de PRODUTO ($p < ,05$)		Interpretação da correlação
APV	EPP TAM	Os professores que apresentam maior % de episódios de APV proporcionam: ✓ Menor n.º de EPP ✓ Menor % de TAM
REF	EPP TAM	Os professores que apresentam maior % de episódios de REF proporcionam: ✓ Maior n.º de EPP ✓ Maior % de TAM
FB	EPP TAM	Os professores que apresentam maior % de episódios de FB proporcionam: ✓ Maior n.º de EPP ✓ Maior % de TAM
ORG	EPP TAM	Os professores que apresentam maior % de episódios de ORG proporcionam: ✓ Menor n.º de EPP ✓ Menor % de TAM

Perfil de Intervenção do Professor segundo as Variáveis de Presságio

Com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas na intervenção dos professores, em função dos subgrupos constituídos com base nas variáveis de presságio (DID, EFC, PD e FEF), procedemos a uma análise de comparação de médias (Anexo 12).

No Quadro 32 apresentam-se as médias do perfil de intervenção dos professores segundo os subgrupos em estudo. A sua análise permite-nos verificar que os professores com mais formação ou vivências motoras, apresentam uma clara predominância nos valores das variáveis referentes às funções de ensino relacionadas com os conteúdos de ensino-aprendizagem. Em oposição, verificamos uma inversão na relação entre os valores que se referem às funções de ensino de *Apresentação verbal da tarefa (APV)*, *Organização (ORG)* e *Observação da prática dos alunos em silêncio (OB)*.

Quadro 32 – Comparação da distribuição relativa das funções de ensino nos subgrupos de professores

Grupos	Variáveis	APV	REF	DEMO	FB	ORG	OB
DID	DID I	12%	4%	5%	8%	31%	37%
	DID IV	9%	8%	7%	17%	26%	31%
PD	NÃO	12%	5%	5%	9%	31%	37%
	SIM	9%	9%	9%	18%	23%	30%
EFC	NÃO	13%	6%	3%	7%	33%	37%
	SIM	10%	6%	8%	15%	27%	33%
FORM	NÃO	11%	5%	4%	10%	32%	38%
	SIM	11%	7%	8%	14%	26%	31%
Média Global		11%	6%	6%	12%	29%	34%

Efectivamente, na Figura 31 é possível verificar que os professores que frequentam a *Didáctica* mais avançada (DID IV) e/ou tiveram *Educação Física Curricular* (EFC), e/ou *Prática Desportiva* (PD) regular nos seus percursos de vida,

apresentam um perfil de intervenção com percentagem relativa mais elevada nas funções de ensino *Demonstração* (DEMO), *Reforço* (REF) e *Feedback* (FB).

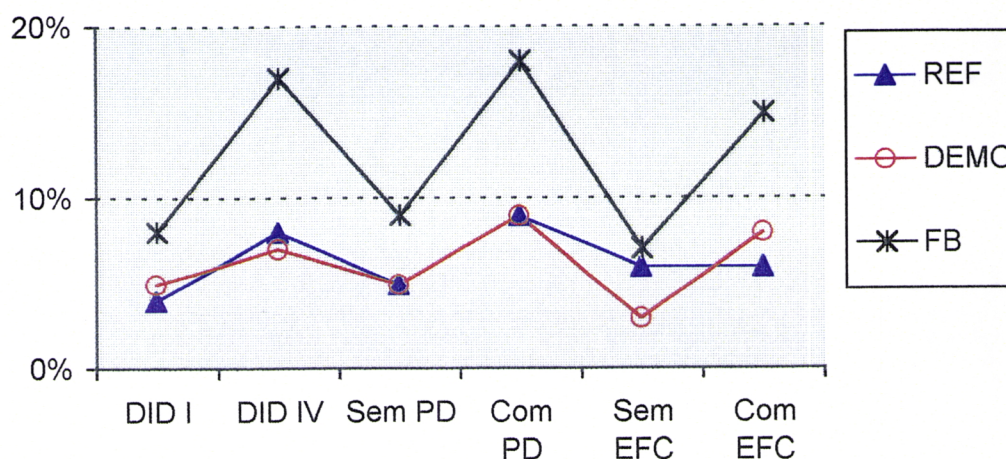


Figura 31 – Comparação do Perfil de Intervenção segundo as variáveis de classificação

A partir das diferenças verificadas entre as médias das variáveis que constituem o perfil de intervenção dos professores, colocámos a hipótese de a frequência do modelo de *Formação Contínua proporcionado* (DID), a vivência de *Educação Física Curricular* (EFC), a *Prática Desportiva regular* (PD), e a frequência de *Ações de Formação na área da E.F.* (FORM), estarem associadas a uma intervenção pedagógica global mais positiva.

Para verificar se as diferenças eram estatisticamente significativas aplicámos o teste *Kruskal-Wallis ANOVA*¹⁶, para amostras independentes, com interpretação dos resultados para um nível de probabilidade de 0,05 (Anexo 12).

Na sequência da análise estatística realizada, em função dos subgrupos de professores em estudo, apresentamos no Quadro 33 as diferenças significativas verificadas nas variáveis de processo caracterizadoras das funções de ensino da intervenção do professor.

¹⁶ Pelo facto de a distribuição dos dados não satisfazer os pré-requisitos da distribuição normal (teste de normalidade de Shapiro-Wilk), optámos pela estatística não paramétrica.

Quadro 33 – Diferenças significativas no perfil de intervenção dos professores, segundo as variáveis de classificação

Var. Presságio	Var. Processo	Teste Kruskal-Wallis ANOVA	p <=0,05
DID	FB	H (1, N=20) = 8,11688	0,04
EFC	DEMO	H (1, N=20) = 5,284979	0,02
	FB	H (1, N=20) = 4,748821	0,03
PD	DEMO	H (1, N=20) = 4,086276	0,04
	FB	H (1, N=20) = 7,4741	0,01

Os resultados do teste aplicado, revelam a existência de diferenças significativas ao nível das variáveis FB e DEMO, entre os subgrupos constituídos a partir das variáveis de classificação EFC e PD. A variável FB apresenta, ainda, diferenças significativas entre os subgrupos constituídos a partir da variável DID.

O *Feedback* e a *Demonstração* são considerados como variáveis determinantes na aprendizagem dos alunos, pelo facto de: estarem associados à eficácia pedagógica; ocuparem uma posição de charneira entre o ensino e a aprendizagem; estabelecerem a ligação entre os objectivos de aprendizagem que o professor tem para os seus alunos e a aquisição de habilidades motoras por parte dos alunos (Piéron, 1996; Carreiro da Costa, 1996).

Em função dos resultados acima expostos, somos levados a rejeitar a hipótese nula (H_0) e a aceitar a hipótese alternativa, segundo a qual os professores com mais vivências motoras e desportivas, bem como com formação na área da EEFM, apresentam uma maior percentagem de intervenções associadas à aprendizagem dos alunos (Feedback e Demonstração).

6.2. CONSEQUÊNCIAS DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA PRÁTICA PROPORCIONADA DOS ALUNOS

A forma como o professor organiza e gere a sessão, determina o número de episódios de prática (EPP) destinados à promoção de aprendizagens, assim como as oportunidades de participação motora dos alunos (TAM e TAUL).

Na sequência do estudo descritivo sobre as práticas de ensino da EEFM no 1º CEB, procedemos à análise da participação média dos alunos, com base nos subgrupos constituídos aquando da análise do perfil de intervenção dos professores, nas várias sessões observadas.

No quadro 34 apresentamos os resultados da análise descritiva realizada.

Os resultados apontam, no geral, no sentido da melhoria dos valores das médias das variáveis TAM e EPP em função do aumento das vivências motoras e da formação recebida pelos professores.

Quanto ao tempo de aula proporcionado (TAULA) a variação é positiva para as variáveis de presságio DID e PD, sendo a inversa no caso das variáveis EFC e FORM.

Quadro 34 –Parâmetros da estatística descritiva das variáveis TAULA, TAM e EPP

Variável DID										
	Média		N		Mínimo		Máximo		Std.Dev.	
	DID I	DID IV	DID I	DID IV	DID I	DID IV	DID I	DID IV	DID I	DID IV
TAULA	36	38	11	9	29	32	42	44	4,55	4,19
TAM	32%	45%	11	9	15	40	47	49	0,11	0,03
EPP	49%	56%	11	9	34	47	64	62	0,11	0,05

Variável EFC										
	Média		N		Mínimo		Máximo		Std.Dev.	
	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
TAULA	39	36	7	13	33	29	43	44	3,74	4,74
TAM	35%	39%	7	13	23	15	47	49	0,09	0,11
EPP	50%	54%	7	13	39	34	62	63	0,09	0,09

Variável PD										
	Média		N		Mínimo		Máximo		Std.Dev.	
	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
TAULA	36	39	13	7	29	32	42	44	4,46	4,18
TAM	34%	45%	13	7	15	37	48	49	0,11	0,04
EPP	50%	56%	13	7	34	47	62	64	0,10	0,06

Variável FORM										
	Média		N		Mínimo		Máximo		Std.Dev.	
	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
TAULA	38	36	9	11	33	29	42	44	3,24	5,17
TAM	37%	39%	9	11	23	15	47	49	0,09	0,12
EPP	52%	52%	9	11	39	34	62	64	0,09	0,10

Partindo das diversas médias observadas, resolvemos investigar a hipótese de as variáveis de presságio DID, EFC e PD estarem associadas às variáveis de processo TAM e EPP (Quadro 35).

Quadro 35 - Resultados do teste *t* de *Student* aplicado às variáveis TAM e EPP

Variável DID	DID I	DID IV	t - value	df	p
TAM	0.3164	0.4544	-3.6854	18	0.002
EPP	0.494	0.5655	-1.873054	18	0.32

Variável EFC	Sem EFC	Com EFC	t - value	df	p
TAM	0.35	0.3938	-0.8644	18	0.40
EPP	0.4976	0.5415	-1.037733	18	0.31

Variável PD	Sem PD	Com PD	t - value	Df	p
TAM	0.3392	0.4514	-2.5213	18	0.02
EPP	0.5015	0.5718	-1.74765	18	0.10

Embora em ambas as variáveis em estudo se observe uma performance global melhor para os professores com vivências motoras, mais tempo de formação e integrados no programa de formação contínua em didáctica da E.F., verificamos que apenas ao nível da variável TAM se registam diferenças significativas entre as médias dos subgrupos formados a partir das variáveis DID e PD.

Em função destes resultados inferimos que os professores da Didáctica IV, e com vivências passadas de prática desportiva regular, proporcionam, em média, mais tempo de prática aos seus alunos, aceitando-se desta forma a hipótese alternativa, segundo a qual o modelo de formação proporcionado promove nos professores um perfil de intervenção otimizador do tempo de prática dos alunos.

Ao combinarmos as variáveis de presságio DID e PD (Figura 32) verificamos que existe uma associação crescente com os valores assumidos pela média da variável TAM nos subgrupos formados, atingindo o valor mais alto (47%) no subgrupo constituído pelos sujeitos da Didáctica IV com Prática Desportiva.

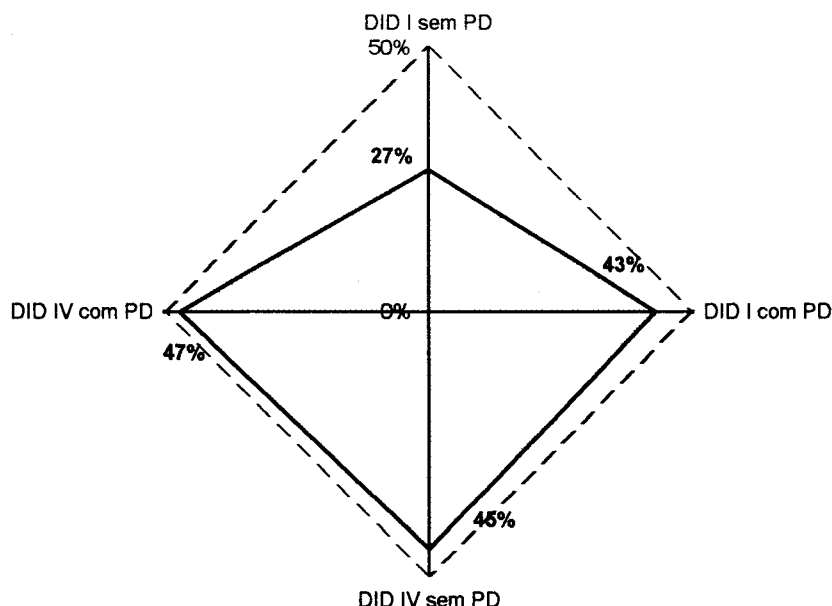


Figura 32– Variação da *vd* TAM em função das variáveis DID e PD

Os valores médios relativos da TAM melhoram significativamente à medida que avançamos do subgrupo Didáctica I sem Prática Desportiva, para o subgrupo Didáctica IV com Prática Desportiva. Pelo facto de os subgrupos constituídos pela variável Didáctica IV apresentarem os valores mais altos (respectivamente 45% e 47%) levantámos a hipótese da existência de uma interacção entre as variáveis DID, PD e TAM.

Quadro 36 – Resultados da Anova aplicada à variável TAM em função das variáveis de presságio DID e PD

	df	MS	df	MS	F	p-level
	Effect	Effect	Error	Error		
DID	1	0,0463	16	0,0042	10,9301	0,004
PD	1	0,0356	16	0,0042	8,3975	0,010
DID + PD	1	0,0221	16	0,0042	5,2236	0,036

No quadro 36 apresentamos os resultados da análise da variância (ANOVA), para amostras independentes, aplicado às variáveis de processo TAM e DID e PD, sendo possível constatar a existência de diferenças significativas entre os subgrupos

formados a partir daquelas variáveis, com maior grau de significância para a variável *DID* ($p < 0,01$). Estes resultados levam-nos a considerar que os professores integrados à mais tempo no modelo de formação contínua estudado, asseguram em percentagem mais tempo médio de prática aos seus alunos, nas sessões de EEFM observadas.

Sendo a *TAM* uma das premissas na promoção de aprendizagem, os resultados obtidos indiciam que a formação proporcionada aos professores do 1º CEB contribuiu para a aquisição de competências na condução do ensino associadas à optimização do tempo de prática dos alunos, concorrendo para um ensino mais eficaz.

Estudos realizados na linha dos processos de pensamento do professor, mais propriamente ao nível das relações entre as tomadas de decisão pré-interactivas e posterior comportamento interactivo do professor na aula e na participação dos alunos, associam a gestão do tempo de aula à fase pré-interactiva, evidenciando a associação entre o planeamento e os comportamentos do professor e alunos na aula (Januário, 1992; Carreiro da Costa, 1996). Os autores verificaram que o empenhamento motor e cognitivo dos alunos é significativamente influenciado pelos processos de planeamento dos professores, pela intencionalidade dos seus comportamentos de ensino, decorrentes das decisões pré-interactivas associados à gestão do tempo de aula.

A forma como o professor organiza e estrutura a actividade dos alunos assume grande relevância ao nível do tempo de empenhamento motor dos mesmos, potencializando o tempo de prática nas tarefas propostas. O planeamento, da responsabilidade do professor (variável de programa), reveste-se pois de grande importância na definição e implementação das condições de organização que garantem os contextos das situações de actividade motora mais adequadas à aprendizagem e tempo de prática significativo.

O número médio de alunos em actividade (*TAM*), bem como os episódios de prática proporcionada (*EPP*), permitem, em certa medida, discriminar a eficácia didáctica dos professores na organização e gestão da sessão, promovendo tempos de actividade motora significativos. Tentando complementar estes dados por forma a

inferir sobre as formas de organização da actividade e a optimização do tempo de prática, criámos uma nova variável: **%AAM** - correspondente ao valor relativo do número médio de alunos em actividade motora durante os episódios de prática proporcionados.

O valor da variável foi determinado pela aplicação da seguinte fórmula:

$$\%AAM = \frac{\text{Número Total de Alunos Actividade Motora}}{\text{N.º Alunos da turma} \times \text{N.º Episódios Prática Proporcionados}}$$

Na sequência do estudo descritivo já efectuado, procedemos à análise da variável %AAM, reportando-nos aos subgrupos constituídos na base das variáveis de presságio DID e PD, as quais se têm revelado como as mais discriminatórias na caracterização das práticas de ensino observadas.

No quadro 36 apresentamos os resultados da estatística descritiva realizada.

Quadro 37 – Parâmetros da Estatística descritiva da variável %AAM

vd %AAM						
Subgrupos	Média		N		Std. Dev.	
DID	Did. I	Did. IV	Did. I	Did. IV	Did. I	Did. IV
	0,6336	0,8078	11	9	0,1216	0,0857
PD	Sem PD	Com PD	Sem PD	Com PD	Sem PD	Com PD
	0,6608	0,8071	13	7	0,1262	0,1066
Todos Grupos	Média	N	Mínimo	Máximo	Std. Dev.	
	0,712	20	0,45	0,95	0,1370	

Tendo por referência a média global da amostra (correspondente ao valor de 71%), é possível verificar o perfil positivo dos subgrupos Didáctica IV e com Prática Desportiva (Figura 33).

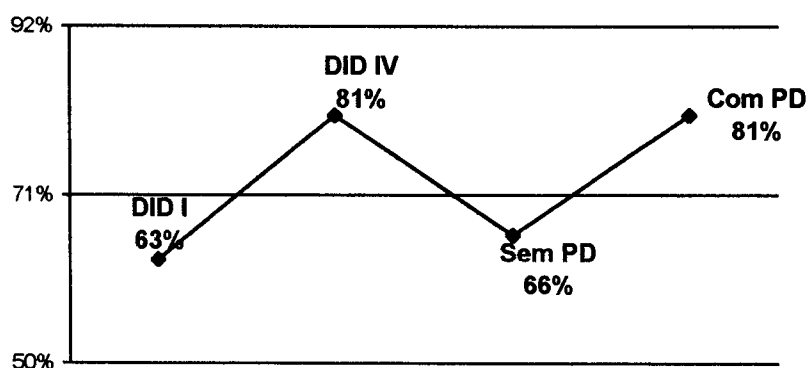


Figura 33– Valores da variável %AAM segundo os subgrupos DID e PD

A análise da variância realizada (ANOVA), permitiu-nos constatar que existem diferenças significativas entre os estados da variável %AAM, segundo os subgrupos constituídos em função das variáveis de classificação *DID* e *PD* (Quadro 38).

Quadro 38 – Análise de Variância da variável %AAM segundo os subgrupos *DID* e *PD*

ANOVA	Df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p-level
DID	1	0,100463	16	0,009077	11,06813	0,00427
PD	1	0,061014	16	0,009077	6,721951	0,019631
DID + PD	1	0,000459	16	0,009077	0,050558	0,824942

Os valores do teste de Fisher, obtidos para as variáveis *DID* e *PD*, apresentam respectivamente níveis de probabilidade altamente significativo e significativo. Estes resultados parecem indicar que os professores da Didáctica IV, ou com Prática Desportiva, aplicam formas de organização que optimizam o tempo de prática dos alunos, proporcionando, em média, maior tempo de prática nas tarefas motoras propostas.

Como é possível verificar na Figura 34, os valores médios dos subgrupos resultantes da associação das duas variáveis *DID* e *PD*, apresentam uma evidente vantagem dos professores da Didáctica IV, em relação à média global da variável %AAM.

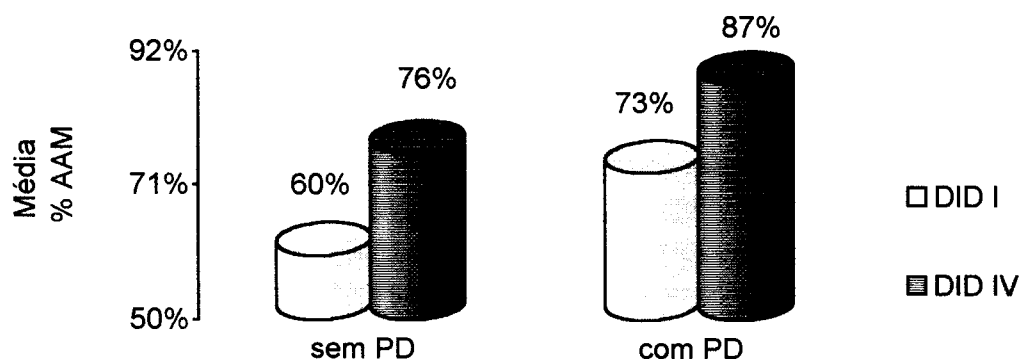


Figura 34 – Valores da variável %AAM em função dos subgrupos *DID* e *PD*

No entanto este indicador, por si só, não nos permite concluir da eficácia dos comportamentos de ensino dos professores observados, pois deverá ser complementado com uma avaliação qualitativa do perfil de intervenção do professor, nomeadamente ao nível das variáveis directamente relacionadas com a Instrução, e as características qualitativas do empenhamento motor e cognitivo dos alunos, no desempenho das destrezas motoras (Carreiro da Costa, 1995).

6.3. CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EEFM

Na sequência dos indicadores emergentes das análises anteriormente realizadas, pretendemos caracterizar as práticas de EEFM observadas, determinando a relação existente entre as variáveis de processo associadas às funções do ensino e a prática proporcionada aos alunos. A análise estatística centrou-se nos subgrupos constituídos em função das variáveis de classificação, relacionadas com as vivências e formação motora dos professores, consideradas como variáveis que nos permitem diferenciar os diferentes perfis de intervenção dos professores (Anexo 12).

No Quadro 39 apresentamos as correlações significativas que encontramos entre as variáveis de presságio (de classificação) e de processo (intervenção dos professores e actividade motora dos alunos).

Quadro 39 – Análise da Correlação entre as variáveis em estudo

Correlações significativas entre variáveis de Classificação e de Processo ($p < 0,05$):		Razões da correlação:
DID	TAM	Os professores da Didáctica IV proporcionam: ✓ maior Taxa de Actividade Motora aos seus alunos;
	FB	✓ mais episódios de Feedback;
EFC	FB	Os professores que tiveram EFC regular, enquanto alunos, proporcionam: ✓ mais episódios de Feedback
	DEMO	✓ mais episódios de Demonstração;
PD	FB	Os professores que praticaram Desporto de uma forma regular proporcionam: ✓ mais episódios de Feedback
	TAM	✓ maior Taxa de Actividade Motora aos seus alunos;
	DEMO	✓ mais episódios de Demonstração;

Da análise de correlação realizada e da triangulação dos dados obtidos nas várias fases do estudo, apresentamos como ideias mais importantes a reter as seguintes:

- o valor da variável *TAM* surge essencialmente associado à variável *DID*, sendo que as diferenças significativas registadas entre as médias da *TAM* dos professores da Didáctica I e da Didáctica IV nos fazem admitir a hipótese de que a frequência da globalidade do processo formativo (4 anos) promove, nos formandos, competências de condução do ensino, nomeadamente ao nível da gestão do tempo de aula, que optimizam o tempo de prática proporcionado aos alunos (Figura 35);

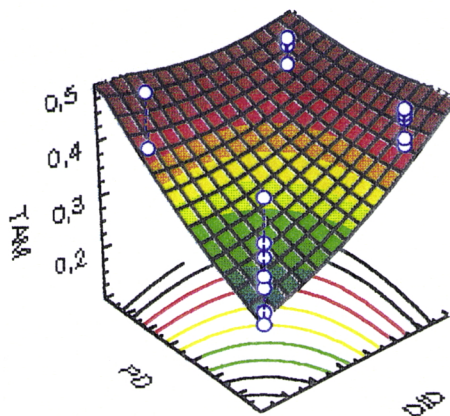


Figura 35 – Valores da variável TAM segundo os subgrupos DID e PD

- também os professores com vivências de prática desportiva regular proporcionam nas sessões de E.E.F.M. mais tempo de prática aos alunos, apontando para a influência do modelo de prática desportiva vivido na gestão do tempo de aula (Figura 35);

- a variável *DEMO* surge associada às variáveis que caracterizam as vivências de Educação Física ou prática desportiva regular, fazendo-nos admitir a hipótese de que a cultura física e desportiva é fundamental na significação dos conteúdos de ensino da E.E.F:M. e na eficácia da sua instrução ao nível da apresentação das tarefas (Figura 36);

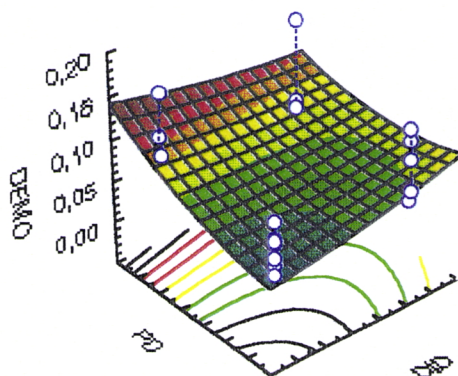


Figura 36 - Variação da variável DEMO segundo os subgrupos DID e PD

- relativamente à variável *FB* podemos concluir que os professores da Didáctica IV, assim como os que praticaram uma actividade desportiva e tiveram E.F. curricular no percurso escolar, apresentam maior número de episódios de intervenção directamente relacionados com os conteúdos de aprendizagem propostos e o desempenho motor dos alunos, levando-nos a considerar a hipótese de apresentarem um perfil de intervenção mais focalizado na aprendizagem dos alunos, utilizando mais vezes esta função de ensino (Figura 37).

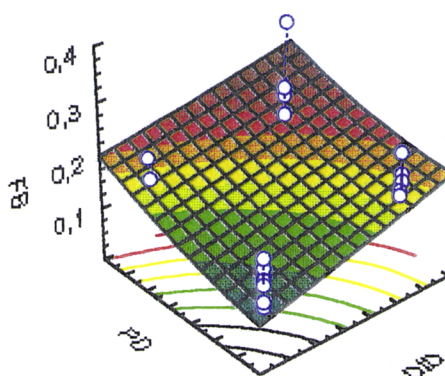


Figura 37- Variação da variável FB segundo os subgrupos DID e PD

Procedemos em seguida à análise de componentes principais, com o objectivo de explicar o padrão de correlações e determinar a contribuição das variáveis em estudo, para a compreensão dos comportamentos dos indivíduos que compõem a amostra. A análise realizada permitiu-nos identificar os factores subjacentes ao perfil de intervenção dos professores observados, variáveis de processo, bem como a participação das variáveis de classificação DID e PD, na explicação da variância dos dados, considerando como critério de eficácia da intervenção dos professores a variável TAM.

Como é possível verificar no Quadro 40, o factor 1 contribui para explicar 47% da variância total dos dados, enquanto que o factor 2 explica 17%, totalizando a soma dos dois eixos (plano principal) cerca de $\frac{2}{3}$ do poder explicativo da informação global.

Quadro 40 – Análise de Componentes Principais

Eigenvalues (final3.sta). Extraction: Principal components				
Factor	Eigenval	% total Variance	Cumul. Eigenval	Cumul. %
1	4,213519	46,81688	4,213519	46,81688
2	1,569526	17,43918	5,783045	64,25606

A leitura da Figura 38, segundo o eixo horizontal (Factor 1, explicativo de 51% dos comportamentos observados), evidencia uma forte ligação entre as variáveis de classificação DID e PD, e as variáveis TAM, DEMO, REF e FB.

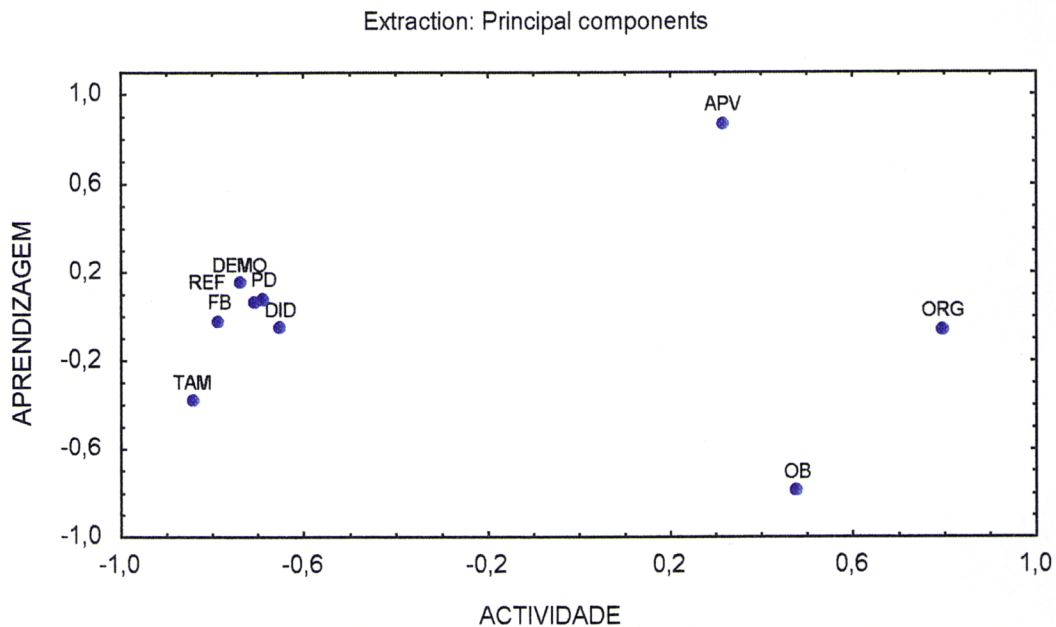


Figura 38 – Análise das Componentes Principais do Perfil de Intervenção

Esta associação parece indicar que a formação de professores e as experiências físico-desportivas são factores importantes na eficácia da intervenção do professor, ao nível da potencialização do tempo de prática dos alunos e das funções de ensino directamente relacionadas com o conteúdo da prática dos alunos, bem como com o recurso à demonstração na apresentação das tarefas. Esta análise evidencia claramente a oposição entre os valores quantitativos da variável ORG e a actividade motora proporcionada aos alunos, razão pela qual atribuímos a este eixo o nome de Actividade.

A leitura segundo o eixo vertical (Factor 2, explicativo de 17% dos comportamentos observados) evidencia o antagonismo entre as variáveis OB e APV. Reportando-se a variável APV à dimensão da intervenção do professor relacionada com a explicitação dos conteúdos das tarefas a realizar (objectivos e execução da acção), verificamos que os professores que apresentam menos episódios de APV

são os que menos interagem durante a prática dos alunos (observação em silêncio). Pelo facto destes resultados parecem indiciar que os professores que definem os objectivos e exercícios a realizar, também são os que mais interagem no acompanhamento da actividade dos alunos, ou seja na promoção das aprendizagens, atribuímos a este eixo o nome de Aprendizagem.

A análise de componentes principais corrobora os dados obtidos na análise de correlação anteriormente realizada, permitindo-nos concluir que a formação contínua proporcionada aos professores, pelo modelo de formação em estudo, bem como a componente cultural associada às experiências biográficas motoras dos professores, estão na base das diferenças significativas anteriormente explicitadas, ao nível da eficácia da intervenção pedagógica na condução do ensino, determinada pelos valores quantitativos das variáveis em estudo.

7. CONCLUSÕES

As conclusões a seguir apresentadas decorrem do confronto entre os resultados obtidos nas diferentes etapas do estudo e as hipóteses formuladas. O estudo teve por objectivo avaliar o Programa de Apoio à EEFM no 1º CEB, numa perspectiva formativa e funcional. Pretendíamos conhecer o seu impacto no contexto educativo e caracterizar as práticas de ensino dos professores do 1º CEB integrados na formação contínua proporcionada

Pretendemos tornar o estudo o mais abrangente possível, valorizando as perspectivas dos intervenientes directos do processo pela recolha dos seus testemunhos, servindo estes de base às etapas seguintes. Numa 1ª fase baseámo-nos na análise de relatórios e documentos produzidos internamente, na procura de indicadores, emergentes da realidade estudada, que servissem de referência ao processo de tomada de decisão sobre o desenvolvimento futuro do modelo de formação proporcionado.

O estudo realizado permitiu-nos concluir que o modelo de formação analisado, apresenta elevados índices de participação, abrangendo cerca de 50% da população alvo (professores do 1º CEB das escolas públicas de Lisboa). Os professores em formação expressaram grande satisfação pelo modelo vivido, expresso pelos valores muito positivos atribuídos às diferentes componentes formativas. É de salientar que a componente formativa mais valorizada correspondeu à Prática Pedagógica Acompanhada (PPA), centrada nos contextos de exercício profissional dos formandos e caracterizada pelo acompanhamento presencial da prática pedagógica, realizado por um professor de Educação Física (formador).

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que:

- ✓ A intervenção do Formador na Prática Pedagógica Acompanhada é o parâmetro mais valorizado pelos formandos;
- ✓ A análise conjunta dos dados obtidos pela variável *FORMPPA* (a mais valorizada) e a variável *NPPA* (a menos valorizada) permitiu-nos inferir que os

professores valorizaram os momentos da formação contínua caracterizados pelo acompanhamento individualizado realizado nas suas escolas e com as suas turmas (contextos reais de ensino), considerando, em conformidade, insuficiente o número total de momentos proporcionados.

A análise realizada reforça o princípio da formação contínua de professores que defende a necessidade de se centrar o processo formativo nos próprios locais de exercício profissional dos formandos, valorizando a experiência profissional como fonte de aprendizagem (Alarcão, 1996; Onofre, 1996). Estas componentes da formação (sessões Teórico-Práticas e de Prática Pedagógica Acompanhada) garantem o princípio da praticabilidade da formação contínua, pois confronta os conteúdos da formação com as questões do quotidiano dos professores, garantindo a individualização da formação, centrando-se nas soluções que vão ao encontro das exigências das funções dos Professores na Escola.

Também a clara assunção do número insuficiente de sessões de PPA, reforça um dos requisitos para a eficácia da formação contínua de professores (prescrito pela comunidade científica), o qual refere que quanto mais frequentes forem as oportunidades de prática pedagógica com feedback, maiores serão as oportunidades de sucesso do programa, aumentando as possibilidades de manter as mudanças operadas (Onofre, 1996).

- ✓ Ao nível da importância atribuída à formação proporcionada (*%IMPORT*), a análise estatística realizada indicou existirem diferenças significativas na valorização, em função do formador responsável pela componente formativa Prática Pedagógica Acompanhada.

Como referido anteriormente, o alargamento da equipa de formadores poderá ter determinado uma maior diversidade de intervenções, indiciada pelos resultados obtidos na análise estatística realizada. Por forma a definir uma coesão conceptual básica, de referência e que oriente a acção dos formadores, consideramos justificar-se, num trabalho futuro, o estudo da intervenção contextualizada dos formadores

(caracterização e análise da supervisão realizada), complementado com o estudo das suas concepções face ao ensino da EEFM no 1º CEB, e aos condicionalismos e equívocos que caracterizam a intervenção pedagógica do professor do 1º CEB.

A 2ª fase do trabalho prático caracterizou-se pelo estudo exploratório das representações dos actores principais do processo de formação (formandos e formadores), quanto ao regime de Monodocência no 1º CEB na área da EEFM e as práticas de ensino dos formandos. A recolha de informação teve por objectivo captar uma visão de conjunto da implementação do processo de formação, pela identificação e clarificação dos factores que favorecem ou dificultam a mudança de práticas desejada.

A análise dos dados referentes às representações dos Formandos sobre o regime de Monodocência, na área da EEFM no 1º CEB (que terminavam o percurso formativo de 4 módulos sequenciais, correspondentes a quatro anos lectivos), permitiu-nos constatar que:

- ✓ 2/3 dos professores inquiridos não concordam com o regime de Monodocência na área da EEFM, enquanto que 1/3 coloca condições na sua assunção, e apenas um professor o faz plenamente;
- ✓ 60% dos professores inquiridos consideram a EEFM como área especializada, surgindo como uma forte justificação da não concordância com o regime de Monodocência no 1º CEB;
- ✓ 50% dos professores inquiridos consideram a EEFM como área secundária face às áreas prioritárias no 1º CEB (LEC);
- ✓ a assunção da Monodocência, na área da EEFM no 1º CEB, surgiu intimamente associada à necessidade de formação dos professores, com uma forte valorização do acompanhamento em contexto;

Os resultados obtidos parecem contrariar os objectivos da formação contínua proporcionada, pois as opiniões manifestadas (justificação da opção assinalada) indiciam que os professores não sentem autonomia, nem confiança, na sua

capacidade de intervenção pedagógica na área da EEFM, mesmo após quatro anos de formação sequencial. Rocha (1998), num estudo realizado nesta área, realça a importância das expectativas e representações de E.F. na implementação das práticas de EEFM dos professores do 1º CEB, determinando as suas opções educativas. Na análise das práticas pedagógicas dos professores importa identificar e descrever as suas representações face ao valor atribuído à EEFM, clarificando o seu sentimento de capacidade de intervenção (Rodrigues, 1997; Carreiro da Costa et al, 1994).

Piéron (1996) refere que os conhecimentos, atitudes e valores relativos ao ensino da E.F. estão na base da eficácia e do sucesso do ensino. As representações e concepções, face a esta área disciplinar, são entendidas como factores mediadores das decisões de ensino do professor, projectando na prática pedagógica as suas convicções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Os programas de formação contínua devem adaptar-se ao estilo pessoal e à situação particular de cada professor, adaptando os seus conteúdos a essa realidade e promovendo um processo de formação lento e continuado, estruturado em função do apoio da actividade profissional dos formandos, no desenvolvimento de concepções, conhecimentos e competências que suportam a concretização da EEFM nas suas escolas. Na mudança de práticas preconizada pela formação contínua, torna-se necessário atender aos aspectos subjectivos (cognitivos e afectivos) e objectivos (comportamental e técnico) das condutas verificadas, com o objectivo de compreender as condições em que os processos têm tendência a ocorrer, adequando os processos de formação às etapas de desenvolvimento profissional, no sentido da eficácia da intervenção pedagógica (Silva, 1996).

O estudo das representações dos formadores sobre a Eficácia da intervenção dos Professores do 1º CEB, na condução das sessões de EEFM observadas, permitiu-nos concluir que:

- ✓ Na condução do ensino, os formadores consideraram os professores da Didáctica IV mais eficazes do que os da Didáctica I, parecendo os resultados indiciar que o processo de formação estudado, proporciona o domínio de

competências de ensino (componente técnica no âmbito da Didáctica), contribuindo para um ensino mais eficaz;

- ✓ A ineficácia da intervenção dos professores observados reporta-se maioritariamente a dificuldades no âmbito da gestão do tempo de aula, mais propriamente ao nível do insuficiente tempo de prática proporcionado aos alunos, e a dificuldades de organização da actividade;
- ✓ A eficácia da aula surgiu maioritariamente associada ao Planeamento, à Optimização do Tempo de Prática a proporcionar aos alunos, e à Demonstração;
- ✓ Também a formação especializada dos professores, bem como a prática de uma actividade desportiva, foi referida como um factor associado à eficácia pedagógica;

Estes indicadores estão em conformidade com os comportamentos de ensino, referenciados pela investigação em ensino como eficazes e determinantes para o sucesso pedagógico em E.F., evidenciando a importância da intervenção do professor nas aprendizagens dos alunos (competências de condução do processo ensino-aprendizagem). Reconhece-se que a qualidade da intervenção pedagógica está intimamente associada à qualidade da tomada de decisão que precede o acto educativo (fase interactiva), na adequação dos princípios e procedimentos da intervenção pedagógica aos contextos reais de prática (Onofre, 1994). As decisões pré-interactivas (processos cognitivos de tomada de decisões ao nível do planeamento), têm uma influência significativa nos comportamentos interactivos de ensino dos professores, e como tal na eficácia da sua intervenção (Carreiro da Costa, 1996).

Por fim centrámo-nos na observação da prática pedagógica dos professores integrados na formação, a frequentar a Didáctica I e IV e por nós acompanhados, reportando-nos aos indicadores de eficácia na condução do ensino, identificados pela investigação como determinantes na aprendizagem e progresso dos alunos. Como refere Estrela (1977, pág. 42) a eficácia da formação é função da actuação do

formando na escola e na sala de aula, reportando-se a critérios objectivos de eficácia e de competência de ensino na avaliação dos produtos do seu ensino.

Os resultados obtidos, na observação sistemática das práticas de ensino dos professores por nós acompanhados, permitiram-nos constatar que:

- ✓ O empenhamento motor dos alunos surgiu essencialmente associado à variável DID, existindo diferenças significativas quanto aos professores da Didáctica I e da Didáctica IV, com nítida superioridade destes últimos;
- ✓ Também os professores com vivências de prática físico-desportiva regular proporcionaram mais tempo de prática aos seus alunos;
- ✓ A Demonstração surgiu intimamente associada às variáveis que caracterizam as vivências de Educação Física enquanto alunos e à prática desportiva regular;
- ✓ Os professores da Didáctica IV, bem como os que praticaram uma actividade desportiva ou tiveram E.F. curricular no seu percurso escolar, apresentam maior número de episódios de Feedback;
- ✓ No perfil de intervenção dos professores observados a optimização do tempo de prática dos alunos (*TAM*) está nitidamente associada às variáveis de classificação *DID* e *PD*, assim como às variáveis de processo *DEMO*, *REF* e *FB*.

A avaliação realizada reporta-se aos momentos em que ocorreu a observação, não sendo por isso possível proceder à análise da evolução das práticas dos professores integrados na formação. Admitimos, no entanto, a hipótese de que a frequência da globalidade do processo formativo (4 anos lectivos) promove, nos formandos, competências de condução do ensino, nomeadamente ao nível da gestão do tempo de aula, que optimizam o tempo de prática proporcionado aos alunos;

Ao identificarmos a associação positiva das vivências de prática desportiva na gestão do tempo de aula, na optimização do tempo de prática dos alunos, bem como ao nível da dimensão quantitativa da Instrução, admitimos a hipótese de que a cultura física e desportiva está relacionada com a significação dos conteúdos de ensino da E.E.F.M., e a eficácia da intervenção do professor ao nível da apresentação das tarefas. Rodrigues (citando Lawson, 1997, pág. 396), refere que “a representação que cada um tem da ocupação profissional, constrói-se a partir de uma biografia pessoal, dos efeitos significativos proporcionados pelos outros, das influências sociais, e das experiências directas nas escolas”.

Os professores da Didáctica IV, ao apresentarem maior número de intervenções no Acompanhamento da prática dos alunos, levam-nos a aceitar a hipótese de apresentarem um perfil de intervenção mais focalizado na aprendizagem dos alunos, conducente a uma maior eficácia do processo ensino-aprendizagem.

A análise do perfil de intervenção dos professores, permitiu-nos inferir que a formação contínua proporcionada promoveu a aquisição de um património técnico importante na condução do ensino, evidenciada pelos valores dos indicadores associados à eficácia da intervenção pedagógica, nomeadamente a optimização do tempo de prática dos alunos, as intervenções do professor directamente relacionadas com a prática dos alunos, bem como o recurso à Demonstração na apresentação das tarefas.

Os resultados obtidos no estudo são globalmente favoráveis aos professores da Didáctica IV, os quais apresentam, em termos quantitativos, um perfil de intervenção mais eficaz. Este grupo de professores também assume maioritariamente a responsabilidade do professor do 1º CEB na leccionação da EEFM, estando este resultado em conformidade com o objectivo do processo de formação frequentado.

As várias etapas do estudo, evidenciam a complexidade que caracteriza a função docente. Carreiro da Costa (1996) refere a propósito que a qualidade do processo educativo e das aprendizagens em Educação Física, dependem de um conjunto de condições e factores (relativos aos alunos, professores e à escola), que o professor deverá ser capaz de gerir. O autor identifica como características dos

professores eficazes, a capacidade de compreender “que o processo ensino-aprendizagem deverá ser pensado e organizado a partir de quatro níveis de análise, a saber: dimensão aprendizagem, dimensão pessoal e relacional, dimensão organizacional e institucional, e dimensão cultural e social”.

Embora o processo de formação, implementado pelo Programa em estudo, se centre nas práticas de ensino (Didáctica da E.F. no 1º CEB), deverá considerar-se, numa abordagem integrada, as crenças, os estilos de vida e os comportamentos dos actores, referenciados aos seus contextos efectivos de exercício profissional. “Se a formação profissional não emergir das necessidades diagnosticadas no seio das situações pedagógicas, valerá pouco nela investir” (Barbosa, 1997, pág. 84).

Ravenhill (1994), defende que a estratégia para despoletar as mudanças reais, deverá promover o despertar da consciência dos professores através da exposição, questionamento e discussão dos valores e atitudes estabelecidos. A mudança é um processo no qual teoria e prática são mutuamente constitutivas do percurso formativo, dialecticamente relacionadas, caracterizado pela transição que vai da irracionalidade à racionalidade, da ignorância ao conhecimento e reflexão. O autor (citando Fullen, pág.35) refere que a mudança mais difícil “está ligada à transformação das crenças, valores, perspectivas e ideologias que enformam as práticas e convicções pedagógicas, podendo envolver uma profunda reorganização das filosofias pessoais de educação e uma importante redefinição da personalidade”.

Bogdan & Biklen (1994, pág.265) , no âmbito da formação de professores, referem que “caso desejemos uma mudança efectiva, temos que compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, pois são eles que terão que viver com as mudanças”. A mudança efectiva resulta do envolvimento dos professores nos processos desencadeados, pela significação e valorização dos objectivos perseguidos.

A mudança é preconizada e concretizada pela participação activa dos intervenientes, na construção e significado da mesma, assentando no pressuposto de que os professores têm a motivação e o potencial para se envolverem em processos de formação, transformando-se em agentes de mudança nas escolas em que exercem a sua profissão.

Neste sentido, e com o objectivo de ilustrar o “sentir” dos actores directos da formação contínua proporcionada, transcrevemos algumas das opiniões manifestadas pelos professores observados, sobre as características do modelo e processo de formação vivido (Anexo 13):

É uma formação actualizada não só teórica mas também prática (a complementaridade acho importante); O acompanhamento do formador; O provocar um envolvimento maior de toda a escola, o favorecer o trabalho em equipa (P1).

A ligação contínua que houve nesta formação, tanto no aspecto teórico como no prático facilitou a minha preparação das aulas e a resolução dos problemas que foram surgindo; senti que fiz esta formação para melhorar a minha prática pedagógica e não só para obter créditos (P3).

Penso que este modelo de formação contínua foi bastante útil, uma vez que, veio fazer face a uma lacuna existente na formação da grande maioria dos professores e tem uma aplicação prática no processo ensino-aprendizagem; Para além do referido é uma acção pouco teórica que valoriza muito mais a parte prática e implica a participação dos professores envolvendo-os e sensibilizando-os muito mais, para a prática da Educação Física Motora nas escolas (P6).

Experimentar, viver e sentir as situações; as acções apresentam situações diversificadas e simples com aplicação prática na Escola; Criam maior confiança na prática da E.F. e na utilização dos materiais; Ajudam a dar resposta a dificuldades físicas e pedagógicas dos alunos e trabalhar de uma forma interdisciplinar (P9).

Estruturação da teórica com a prática; Prática nas Escolas com os alunos; Acompanhamento de material de apoio para consulta das actividades a desenvolver e do planeamento; Preocupação com o fornecimento de material didáctico às escolas (P14).

A formação de Educação Física revela-se ajustada pois aqueles que participaram nela, aprenderam; A prática está ligada à teórica e passa-

se por situações do dia-a-dia; O professor-educador torna-se aluno e educando, aprende e pode transmitir a aprendizagem (P20).

Como refere Onofre (1996, pág. 79), a formação deverá promover nos formandos a capacidade de caracterização dos contextos de intervenção por forma a conceber estratégias adequadas à realidade profissional, “respondendo com sucesso à inevitável variabilidade dos contextos pedagógicos de intervenção”. Também Estrela (1992) defende a necessidade do processo de formação de professores promover a participação consciente do formando no processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência pedagógica, assegurada por um elevado grau de consciência de si e da sua actuação em “situação”.

Como refere Erasmie (1989) os modelos de formação contínua devem preconizar a implementação de um *projecto de desenvolvimento pessoal e colectivo*, baseado numa atitude científica dos intervenientes na procura de soluções para os problemas específicos colocados pela acção educativa. Só assim a formação contínua contribuirá para a mudança desejada, partindo de um conhecimento da realidade e aproximando as práticas dos objectivos formativos, garantindo a apropriação e transferência dos conteúdos para as práticas educativas quotidianas.

Sendo a autora do estudo um dos intervenientes directos do processo de formação caracterizado, a abordagem realizada contribuiu para uma reflexão sobre a sua intervenção, referenciada à caracterização e compreensão das condições locais de implementação da EEFM no 1º CEB, e aos objectivos do modelo de formação. O conhecimento do contexto em que ocorre a prática educativa, decorrente das práticas observadas, assume particular importância na produção do conhecimento teórico e na avaliação dos processos de formação, relacionando os comportamentos com as situações em que ocorrem (Silva, 1996).

O formador é entendido como facilitador e elemento integrador do processo formativo, ajudando a conhecer a realidade e a reconstruí-la no sentido desejado (Trindade, 1996). O confronto com os problemas e contextos dos professores em formação afasta o formador do risco de emitir conteúdos esvaziados de significado, responsabilizando-se no processo de adequação do projecto formativo à realidade a

que se refere, integrando a sua acção na mudança preconizada. Como refere Ravenhill (1994), “quando aqueles que têm o poder de manipular as mudanças agem como se apenas tivessem de as explicar e, quando as suas explicações não são imediatamente aceites, desprezam a oposição como se ela fosse apenas ignorância e preconceito, estão a expressar um profundo desprezo pelo significado de vidas diferentes das suas”.

A formação contínua deverá promover a reflexão sobre a prestação profissional individual, confrontando o formando com o seu nível de execução das tarefas, promovendo o desenvolvimento de competências de análise e compreensão do processo ensino-aprendizagem, associando o sucesso dos alunos à sua intervenção, assumindo a sua responsabilidade na promoção das aprendizagens dos alunos.

Carreiro da Costa (1995), apresenta a seguinte caracterização do processo educativo:

A compreensão do processo educativo em toda a sua extensão impõe uma visão global do conjunto dos problemas que o afectam. Assim, considerar o processo educativo como um fenómeno complexo exige que se não esqueça que a actividade pedagógica é influenciada por factores que ultrapassam a relação professor-alunos. Com efeito, factores de ordem pessoal, institucional, social e cultural obstam (ou favorecem) ao êxito da acção educativa (pág. 32)

Desejamos que o presente estudo contribua para uma melhor compreensão da dinâmica da formação contínua de professores, e, que pela análise e discussão das informações recolhidas, enriqueça o campo de questionamento na procura de respostas alternativas e soluções que viabilizem os objectivos da formação contínua.

8. BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa. Educa.
- BAHIA DE SOUSA, T. & PEREIRA, B. (1992). Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relato de uma forma de intervenção. *Boletim SPEF*, 5/6: 73-85.
- BARBOSA, L. (1989) *Travail de recherches tendant à caracteriser le processus de formation mis en oeuvre dans l'Institut d'Education Physique (Lisboa Ginásio Clube)*. Dissertação de Doutoramento. Não publicada. Universidade de Caen.
- BARBOSA, L. (1997) *Pensar a escola e os seus actores*. Associação de Professores de Sintra.
- BARBOSA, L. (s.d.). *Ciências da Educação e Fundamentos de Gestão - Gestão da Relação Pedagógica. Manual de Tópicos*. Lisboa. E.S.E. João de Deus.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BARROSO, J. (1996). *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora
- BARROSO, J. (1998). Escolas, Projectos, Redes e Territórios – educação de todos, para todos e com todos. *Cadernos PEPT 2000*, n.º 16, M.E..
- BENAVENTE, A. (1992). Formação Contínua de Professores : Uma Exigência para a Inovação Educacional. In NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (pp. 47-56). Lisboa. Educa.
- BOGDAN, R. & BRIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.

- BRÁZ, P.; MOREIRA, M.; SANTOS, F.; RIBEIRO, A. & ROCHA, L. (1992). Educação Física no 1º Ciclo: O que pensam os Professores sujeitos a um Programa de Formação Contínua. *Boletim SPEF*, N.º 5/6: 37-45.
- CABRAL, R. (1995). *Excelência , Educação e Desenvolvimento*. Lisboa: ESE João de Deus
- CARREIRO DA COSTA, F. (1983). *A Selecção de Estratégia de Ensino em Educação Física*. Cruz-Quebrada. ISEF, CDI.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física*. Cruz-Quebrada. Edições FMH.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim da SPEF*, n.º 14: 7-32.
- CARREIRO DA COSTA, F.; CARVALHO, L.; ONOFRE, M.; DINIS, J. (1992). As representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física. *Boletim da SPEF*, n.º 4: 11-30.
- CARREIRO DA COSTA, F.; CARVALHO, L.; ONOFRE, M.; DINIS, J.; PESTANA, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física – concepções, investigação, prática*. Cruz-Quebrada. Edições FMH.
- CARREIRO DA COSTA, F.; JACINTO, J.; JANUÁRIO, C.; BOM, L. (1984). Contributo para a caracterização da Educação Física na Instituição Escolar. *Revista Horizonte*, I n.º3: 88-90.
- CARREIRO DA COSTA, F.; PESTANA, C; CARVALHO, L.; DINIS, J. (1994). Expectativas de Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física. *Boletim da SPEF*, n.º 9: 5-14.
- CARVALHO, J. ; BARBOSA, L.; GERALDES, F. (1990). *A Formação do Jovem - um modelo interactivo*. Porto. Edições ASA
- CARVALHO, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa. Educa.

- CARVALHO, L. (1996). O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: uma revisão e um convite. *Boletim SPEF*, nº13: 11-37.
- CARVALHO, M. (1994). *Desporto e Autarquias*. Porto. Campo das Letras AS.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1995). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 139-158). Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- CLEGG, F. (1995) *Estatística para todos*. Lisboa. Gradiva.
- CLÍMACO, C. (1991). Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa. *Revista Inovação*, volume 4, n.º 2/3: 87-125.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- CRUM, B. (1993). A crise de Identidade da Educação Física – ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim da SPEF*, n.º 7/8: 133-148.
- CRUZ, S. (1992). A escola do 1º Ciclo e o Insucesso da Educação Física: In *Revista Horizonte*, Vol. IX n.º 51 – Set./Out.: 91-95.
- D'HAINAUT, I. (1980). *Educação – dos Fins aos Objectivos*. Coimbra. Almedina
- DETRY, B.; LOPO, T. (1991). Análise de conteúdo: a construção de dicionários. *Revista Inovação*, volume 4, n.º 2-3: 9-31.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga. Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho
- ESTEVE, J. (1991). "Mudanças sociais e função docente". In: NÓVOA, A. (ORG.) *Profissão Professor*. (pp. 93-124). Porto. Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1992) Formação Contínua de Professores : Uma Exigência para a Inovação Educacional. In NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (pp. 43-46). Lisboa. Educa.

- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto. Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (1977) *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa. Editorial Estampa.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (1978) *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa. Editorial Estampa.
- EVERTSON, C. & GREEN, J. (1989). La observacion como indagacion y metodo. In WITTROCK, M. (PP. 303-407). *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- FORMOSINHO, J. (1992). Organizar a escola para o (In)Sucesso Educativo. In *Contributos para uma outra prática educativa* 1992. (pp. 17-43). Porto. Edições ASA
- FREIRE, P.(1993). Educação e Participação Comunitária. In *Inovação* (pp. 305-312). Vol. 9, n.º3
- GONÇALVES, C. (1994). Avaliação do Processo de Ensino - Aprendizagem em Educação Física. *Boletim da SPEF*, n.º 10/11: 111-134.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1982). *Metodologia Científica*. São Paulo. Editora Atlas
- LANDSHEERE, G. (1978). *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa. Moraes Editora.
- LANDSHEERE, V. (1992). *Educação e Formação*. Porto. Edições ASA.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996) *Pesquisa em Educação*. Lisboa. Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget
- MACEDO, B. (1991). Projecto Educativo da Escola – do porquê construí-lo à génese da construção. *Revista Inovação*, volume 4, n.º 2/3: 127-139.

- MATOS, Z. (1994). A avaliação da Formação dos Professores. *Boletim SPEF*, 10/11: 53-78.
- MENDES, A. (1995). *Escola Básica Integrada: a nova escola e os velhos professores – estudo de um caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa. Moraes Editora.
- MIALARET, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra. Livraria Almedina.
- MONTEIRO, J. (1996). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico. *Boletim SPEF*, nº14: 55-64.
- MOSSTON, M. (1978). *La enseñanza de la Educacion Física – del comando al descubrimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- NETO, A. (s.d.). *Diversidade e Cooperação Metodológica: um imperativo na Investigação Educacional* – Trabalho no âmbito da tese de doutoramento. Projecto Dianóia
- NIZA, S. (1999). Para uma escola da cidadania. *Escola Moderna*, n.º 5 (5ª série) : 53-60.
- NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa. Educa.
- NÓVOA, A. (1989). *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* UTL - ISEF
- NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora
- NÓVOA, A. (1991). *Um Tempo de Ser Professor*. Lisboa: ESE João de Deus
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp.13-33). Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- O.C.D.E. (1989). *O Ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto. Edições ASA.

- O.C.D.E. (1991). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto. Edições ASA.
- ONOFRE, M & CARREIRO DA COSTA, F. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim da SPEF*, n.º 9: 15-26.
- ONOFRE, M (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim da SPEF*, n.º 12: 75-97.
- ONOFRE, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In CARREIRO DA COSTA, F. et al. (1996). *Formação de Professores em Educação Física – concepções, investigação, prática*. (pp. 76-118). Cruz-Quebrada. Edições FMH.
- PATRÍCIO, M. (1994). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa. Texto Editora.
- PIÉRON, M. (1983) “La relation Pedagogique dans l’enseignement des activités physiques”. Cruz Quebrada. ISEF – CDI.
- PIÉRON, M. (1996) *Formação de Professores – Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Cruz Quebrada. FMH - Universidade Técnica de Lisboa.
- PINA, M. (1997) – *Estrutura e Dinâmica do Desporto Escolar – Levantamento e análise da situação em Portugal de 1990 a 1995 – Do modelo à prospectiva* . Dissertação de Mestrado. Não publicada. FMH - Universidade Técnica de Lisboa.
- POPKEWITZ, T. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, ANTÓNIO (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 35-50). Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et Formation des Enseignants*. Paris. Presse Universitaires de France
- POSTIC, M. (1979). *La Relation Educative*. Paris. Presse Universitaires de France

- POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto. Porto Editora
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- RAVENHILL, E (1994). Aspectos Multiculturais do Ensino da Educação Física. *Boletim da SPEF*, n.º 9: 27-36.
- RIBEIRO, A. (1989). *Formar Professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa. Texto Editora.
- ROCHA, L. (1996). Não há Educação sem Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º14, pp. 81-92.
- ROCHA, L. (1998) *Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento. Não publicada. FMH - Universidade Técnica de Lisboa.
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- SACRISTÁN, J. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores In A. Nóvoa. *Profissão Professor*. (pp. 63 – 91). Porto. Porto Editora.
- SARMENTO, M. J.(1994). *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola Primária*. Porto: Porto Editora
- SHÖN, D.(1995). Formar professores como profissionais reflexivas. In NÓVOA, ANTÓNIO (Coordenação 1995). *Os professores e a sua formação* de Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2ª edição, Palo Alto. Mayfield Publishing Company.
- SILVA, M. I. (1996). *Práticas Educativas e construção de saberes – Metodologias da investigação-acção*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.



- SKILBERG, M. / O.C.D.E. (1992). *A Reforma dos Programas Escolares*. Rio Tinto. Edições ASA.
- TRINDADE, V. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In SILVA, A. e PINTO, J. M. (orgs.) 1986. *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Porto. Edições Afrontamento.
- ZAY, D. (1996). A escola em Parceria. In BARROSO, J. (1996). *O Estudo da escola*. (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa. Educa.

Anexos

Anexo 1

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO S. P. G. L.
DIDÁCTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
AVALIAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO
 MÓDULO _____ ESCOLA _____

As questões que se seguem são avaliadas através de uma escala de apreciação que expressa a sua opinião acerca de diferentes aspectos do processo de formação. Assinale a resposta que lhe parecer mais adequada, colocando um "X" no respectivo espaço.

1. A metodologia utilizada nas Sessões contribuiu para a melhoria das aulas de Educação Física ministradas aos seus alunos?

1.1. Sessões de Prática Pedagógica Acompanhada (aulas assistidas)

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

1.2. Sessões Teórico-Práticas

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

1.3. Sessões Plenárias

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

1.4. Comentários sobre as questões de ordem metodológica:

--

2. Os Temas abordados auxiliaram na resolução de problemas sentidos na prática pedagógica?

2.1. Sessões Teórico-Práticas

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

2.2. Sessões Plenárias

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

2.3. Comentários sobre os Temas abordados:

--

3. O número de Sessões e a sua duração foi adequado?

3.1. Sessões de Prática Pedagógica Acompanhada (aulas assistidas)

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

3.2. Sessões Teórico-Práticas

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

3.3. Sessões Plenárias

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

3.4. Comentários sobre o número e duração das diferentes sessões:

--

4. A intervenção do(s) Formador(es) nas Sessões foi adequada às características da Acção?

4.1. Sessões de Prática Pedagógica Acompanhada (aulas assistidas)

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

4.2. Sessões Teórico-Práticas

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

4.3. Sessões Plenárias

NADA	POUCO	SUFICIENTE	MUITO	MUITÍSSIMO

4.4. Comentários sobre a intervenção dos formadores nas diferentes sessões:

--

Outras Sugestões e Opiniões:

--

Obrigado pela disponibilidade e colaboração manifestada

Anexo 2

Resultados do Questionário de Opinião sobre a Avaliação da Formação proporcionada pelo Programa

FORM	MOD.	MET PPA	MET TP	MET PL	TEM TP	TEM PL	N PPA	N TP	N PL	FORM PPA	FORM TP	FORM PL	PT	% IMPORT
A	I	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	31	56%
A	I	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	43	78%
A	I	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	39	71%
A	I	4	4	3	4	3	4	2	3	3	2	3	35	64%
A	I	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	47	85%
A	I	5	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	37	67%
A	I	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	41	75%
A	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	I	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
A	I	4	4	4	4	3	3	3	3	5	5	5	43	78%
A	I	4	4	4	4	3	3	3	3	5	5	5	43	78%
A	II	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	36	65%
A	II	3	3	4	3	3	4	5	3	3	3	3	37	67%
A	II	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	40	73%
A	II	5	5	3	4	3	3	3	3	4	4	3	40	73%
A	II	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	43	78%
A	II	4	4	4	4	3	4	3	3	5	4	4	42	76%
A	II	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
A	II	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	30	55%
A	II	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	39	71%
A	II	5	4	3	5	3	4	4	3	5	5	3	44	80%
A	II	5	4	3	5	3	3	3	3	5	5	3	42	76%
A	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	III	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	35	64%
A	III	5	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	46	84%
A	III	5	5	4	4	3	4	3	4	5	5	4	46	84%
A	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	III	5	5	5	5	5	3	3	3	4	4	3	45	82%
A	III	4	4	3	4	3	3	3	3	5	4	3	39	71%
A	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	III	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	42	76%
A	III	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	40	73%
A	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
A	IV	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	40	73%
A	IV	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	I	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	43	78%
B	I	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	43	78%
B	I	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	37	67%
B	I	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	49	89%
B	I	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	51	93%
B	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	I	5	5	4	5	4	3	4	3	4	4	4	45	82%
B	I	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	46	84%
B	I	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	3	45	82%
B	I	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	43	78%
B	I	5	4	3	4	4	2	3	3	5	5	5	43	78%
B	I	5	4	4	4	4	2	3	3	5	5	5	44	80%

FORM	MOD.	MET PPA	MET TP	MET PL	TEM TP	TEM PL	N PPA	N TP	N PL	FORM PPA	FORM TP	FORM PL	PT	% IMPORT
B	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
B	II	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	49	89%
B	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	40	73%
B	II	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	38	69%
B	II	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	45	82%
B	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
B	II	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	47	85%
B	II	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	49	89%
B	II	4	5	3	4	3	3	3	3	4	3	3	38	69%
B	III	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	39	71%
B	III	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	36	65%
B	III	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	5	4	4	4	4	3	3	3	5	5	4	44	80%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	47	85%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	43	78%
B	III	5	4	4	4	4	2	3	3	5	5	4	43	78%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	34	62%
B	III	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	43	78%
B	III	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	46	84%
B	III	4	4	4	5	4	3	4	4	5	5	4	46	84%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
B	III	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	40	73%
B	IV	4	4	4	4	3	3	2	3	4	4	4	39	71%
B	IV	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	45	82%
B	IV	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	46	84%
B	IV	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
C	I	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
C	I	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	39	71%
C	I	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	40	73%
C	I	4	4	3	4	3	3	2	3	4	4	3	37	67%
C	I	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	40	73%
C	I	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	40	73%
C	I	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	38	69%
C	I	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	38	69%
C	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
C	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
C	II	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	38	69%
C	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
C	II	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	38	69%
C	II	4	4	3	3	2	2	3	3	4	3	3	34	62%
C	II	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	43	78%
C	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
C	II	4	4	4	4	4	3	3	2	4	5	4	41	75%

FORM	MOD.	MET PPA	MET TP	MET PL	TEM TP	TEM PL	N PPA	N TP	N PL	FORM PPA	FORM TP	FORM PL	PT	% IMPORT
C	II	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	34	62%
C	II	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	39	71%
C	III	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
C	III	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5	42	76%
C	III	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	43	78%
C	III	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
C	IV	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	40	73%
C	IV	4	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	40	73%
D	I	4	5	3	4	4	4	4	3	5	4	4	44	80%
D	I	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	41	75%
D	I	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	45	82%
D	I	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	46	84%
D	I	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	40	73%
D	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
D	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
D	I	5	5	2	5	2	3	5	2	5	5	2	41	75%
D	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
D	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
D	II	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	40	73%
D	II	4	5	3	4	3	4	4	4	5	5	4	45	82%
D	II	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
D	II	4	5	3	4	3	4	4	4	4	4	3	42	76%
D	II	5	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	44	80%
D	II	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	43	78%
D	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
D	II	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	51	93%
D	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
D	II	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	47	85%
D	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
D	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
D	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
D	III	4	4	5	3	2	3	3	3	4	4	4	39	71%
D	III	4	4	3	4	2	3	3	2	3	3	2	33	60%
D	III	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	40	73%
D	III	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	39	71%
D	III	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	4	45	82%
D	III	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	4	45	82%
D	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
D	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
D	III	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
D	III	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
D	IV	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	39	71%
E	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
E	I	5	5	5	5	5	3	3	3	5	5	5	49	89%
E	I	5	5	5	5	5	2	3	3	5	5	5	48	87%
E	I	4	3	4	3	3	3	3	3	5	4	3	38	69%
E	I	5	4	4	4	3	3	3	3	5	4	4	42	76%
E	I	3	4	4	2	4	2	3	3	4	3	4	36	65%
E	I	5	4	5	4	4	2	2	3	5	5	5	44	80%
E	I	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	42	76%
E	I	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	38	69%

FORM	MOD.	MET PPA	MET TP	MET PL	TEM TP	TEM PL	N PPA	N TP	N PL	FORM PPA	FORM TP	FORM PL	PT	% IMPORT
E	I	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	35	64%
E	I	5	4	4	4	3	3	4	5	5	4	4	45	82%
E	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
E	I	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	48	87%
E	I	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	51	93%
E	I	4	3	3	3	3	2	3	3	5	4	3	36	65%
E	II	5	5	4	4	4	3	4	4	5	5	5	48	87%
E	II	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	49	89%
E	II	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	46	84%
E	II	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
E	II	4	4	3	4	3	2	3	4	5	4	3	39	71%
E	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
E	II	4	4	3	4	3	3	4	3	5	4	3	40	73%
E	II	4	4	4	5	4	3	3	4	4	4	3	42	76%
E	II	5	5	4	4	4	3	4	3	5	5	4	46	84%
E	II	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	37	67%
E	II	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	47	85%
E	II	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	40	73%
E	II	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	40	73%
E	II	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	54	98%
E	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
E	II	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	39	71%
E	II	5	4	2	4	2	4	5	2	5	4	2	39	71%
E	III	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
E	III	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	54	98%
E	III	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
E	III	4	5	4	5	5	3	3	3	4	4	4	44	80%
E	III	4	5	5	5	5	3	3	3	4	4	4	45	82%
E	III	5	4	3	4	4	3	5	5	5	4	3	45	82%
E	III	5	5	2	4	3	4	5	5	5	5	3	46	84%
E	III	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	44	80%
E	IV	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	39	71%
E	IV	5	3	3	4	3	4	4	4	5	5	4	44	80%
F	I	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	39	71%
F	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
F	I	4	5	4	4	4	3	3	3	5	4	4	43	78%
F	I	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	43	78%
F	I	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	40	73%
F	I	5	4	4	4	4	4	4	3	5	5	4	46	84%
F	I	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	36	65%
F	I	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	43	78%
F	II	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	40	73%
F	II	4	4	4	4	4	2	3	3	5	5	4	42	76%
F	II	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	40	73%
F	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
F	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
F	II	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	46	84%
F	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
F	II	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	43	78%
F	II	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	41	75%
F	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%

FORM	MOD.	MET PPA	MET TP	MET PL	TEM TP	TEM PL	N PPA	N TP	N PL	FORM PPA	FORM TP	FORM PL	PT	% IMPORT
F	II	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	43	78%
F	II	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	47	85%
F	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
F	II	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	45	82%
F	II	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	45	82%
F	III	4	4	4	4	4	2	3	3	5	5	4	42	76%
F	III	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	42	76%
F	III	4	4	3	4	2	4	4	4	5	5	4	43	78%
F	III	5	4	4	4	4	3	3	3	5	5	5	45	82%
F	III	4	3	3	4	4	4	3	2	4	4	3	38	69%
F	IV	5	5	4	4	3	4	4	3	5	5	3	45	82%
F	IV	4	3	3	4	2	3	4	3	5	5	3	39	71%
G	I	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	45	82%
G	I	4	4	3	4	4	4	4	3	5	5	4	44	80%
G	I	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	42	76%
G	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
G	I	4	3	4	4	3	3	3	2	4	4	4	38	69%
G	I	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	41	75%
G	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
G	I	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	45	82%
G	I	4	3	4	3	4	4	4	4	5	4	4	43	78%
G	I	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	43	78%
G	I	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	38	69%
G	I	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	37	67%
G	I	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	42	76%
G	II	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	39	71%
G	II	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	41	75%
G	II	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	43	78%
G	II	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	40	73%
G	II	5	5	4	5	4	3	3	2	5	5	5	46	84%
G	III	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	51	93%
G	III	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	39	71%
G	III	4	4	3	3	4	3	2	3	4	3	3	36	65%
G	IV	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
G	IV	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	43	78%
G	IV	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
G	IV	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
G	IV	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	37	67%
H	I	4	4	5	3	4	3	3	2	3	3	3	37	67%
H	I	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	34	62%
H	I	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
H	I	4	3	3	4	4	2	2	3	4	4	3	36	65%
H	I	4	3	3	4	4	2	2	3	5	3	4	37	67%
H	I	4	4	4	3	3	2	3	3	4	4	3	37	67%
H	I	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	50	91%
H	I	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
H	I	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	40	73%
H	II	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	42	76%
H	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%

FORM	MOD.	MET PPA	MET TP	MET PL	TEM TP	TEM PL	N PPA	N TP	N PL	FORM PPA	FORM TP	FORM PL	PT	% IMPORT
H	II	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	42	76%
H	II	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	49	89%
H	II	5	5	4	5	4	3	2	3	4	4	3	42	76%
H	II	5	4	4	4	4	3	3	3	5	4	3	42	76%
H	II	5	4	4	4	5	2	5	5	5	5	4	48	87%
H	II	5	5	4	5	5	2	5	5	5	4	4	49	89%
H	II	4	4	3	4	3	3	4	3	5	5	4	42	76%
H	II	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	46	84%
H	III	5	5	4	5	4	2	2	2	4	4	4	41	75%
H	III	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	31	56%
H	III	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	42	76%
H	III	4	4	3	4	3	3	3	3	5	5	4	41	75%
H	III	5	4	5	5	5	4	5	2	5	5	5	50	91%
H	III	4	5	4	5	3	2	3	3	4	4	4	41	75%
H	III	4	4	3	4	3	3	3	3	5	4	3	39	71%
H	III	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	38	69%
H	III	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	43	78%
H	IV	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%
I	I	4	3	3	3	2	4	3	3	4	4	3	36	65%
I	I	4	3	3	3	2	4	3	3	4	4	3	36	65%
I	I	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	42	76%
I	I	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	42	76%
I	I	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	39	71%
I	II	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	37	67%
I	II	4	4	4	5	3	4	3	3	4	4	4	42	76%
I	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
I	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
I	II	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	41	75%
I	II	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	39	71%
I	II	5	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
I	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
I	II	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	42	76%
I	II	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	43	78%
I	II	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	40	73%
I	II	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	41	75%
I	II	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44	80%
I	II	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	39	71%
I	II	4	3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	39	71%
I	III	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	39	71%
I	III	4	4	5	4	4	3	5	4	5	4	5	47	85%
I	IV	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	42	76%
I	IV	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	60%

Anexo 3

1. Adequação Metodológica	FORMPPA			FORMTP			FORMPL		
	Frequência	% Relativa	% Absoluta	Frequência	% Relativa	% Absoluta	Frequência	% Relativa	% Absoluta
NADA		0,00	0,00		0,00	0,00		0,00	0,00
POUCO		0,00	0,00		0,00	0,00	4	1,36	1,36
SUFICIENTE	26	8,84	8,84	54	18,37	18,37	75	25,51	26,87
MUITO	204	69,39	78,23	200	68,03	86,39	189	64,29	91,16
MUITÍSSIMO	64	21,77	100,00	40	13,61	100,00	26	8,84	100,00
Total	294	100,00		294	100,00		294	100,00	

2. Adequação dos Temas	FORMTP			FORMPL		
	Frequência	% Relativa	% Absoluta	Frequência	% Relativa	% Absoluta
NADA		0,00	0,00		0,00	0,00
POUCO	1	0,34	0,34	10	3,40	3,40
SUFICIENTE	50	17,01	17,35	85	28,91	32,31
MUITO	212	72,11	89,46	186	63,27	95,58
MUITÍSSIMO	31	10,54	100,00	13	4,42	100,00
Total	294	100,00		294	100,00	

3. Adequação n.º Sessões	FORMPPA			FORMTP			FORMPL		
	Frequência	% Relativa	% Absoluta	Frequência	% Relativa	% Absoluta	Frequência	% Relativa	% Absoluta
NADA		0,00	0,00		0,00	0,00		0,00	0,00
POUCO	23	7,82	7,82	14	4,76	4,76	13	4,42	4,42
SUFICIENTE	150	51,02	58,84	135	45,92	50,68	153	52,04	56,46
MUITO	121	41,16	100,00	128	43,54	94,22	118	40,14	96,60
MUITÍSSIMO		0,00	100,00	17	5,78	100,00	10	3,40	100,00
Total	294	100,00		294	100,00		294	100,00	

4. Intervenção Formador	FORMPPA			FORMTP			FORMPL		
	Frequência	% Relativa	% Absoluta	Frequência	% Relativa	% Absoluta	Frequência	% Relativa	% Absoluta
NADA		0,00	0,00		0,00	0,00		0,00	0,00
POUCO		0,00	0,00	1	0,34	0,34	4	1,36	1,36
SUFICIENTE	29	9,86	9,86	44	14,97	15,31	72	24,49	25,85
MUITO	189	64,29	74,15	199	67,69	82,99	197	67,01	92,86
MUITÍSSIMO	76	25,85	100,00	50	17,01	100,00	21	7,14	100,00
Total	294	100,00		294	100,00		294	100,00	

Anexo 4

Questão sobre Monodocência - Opinião dos professores da Didática IV

Questão:

"O 1º CEB caracteriza-se por um regime de monodocência competindo ao professor da turma a função de assegurar todas as áreas do currículo. Reportando-se ao seu contexto profissional concorda com o regime de monodocência, no que se refere à área da EEFM curricular?"

Sim Não

Se possível justifique a sua resposta.

Q1 - Não

Um professor deve acompanhar os seus alunos e promover algumas actividades ligadas à Ed. Física para melhor compreender e detectar algum problema que surja. Não me parece que se deva responsabilizar o prof. do 1º CEB mais do que isto, não só por falta de preparação, mas porque nem sempre se salta de actividade em actividade com facilidade e na prática, são pedidos resultados muito concretos em relação à aprendizagem da Leitura, Escrita e Matemática. A presença do formador, nas sessões de Prática Pedagógica Acompanhada, deviam ser mais frequentes, para que me ajudasse a pôr em prática todos os temas abordados, para os quais me sinto menos habilitada.

Q2 - Sim

Concordo com a monodocência em relação à EEFM no 1º Ciclo, desde que não se entre em grande especialização, como jogo, como "brincadeira" que ajuda as outras áreas de aprendizagem, mas sinto-me pouco preparada para entrar em grandes voos (basquetebol, voleibol, etc.). Os professores continuam muito mais preocupados com as áreas ligadas com a Língua portuguesa e Matemática, cingindo a sua actuação principalmente a essas áreas, não se preocupando com o desenvolvimento harmonioso e não achando que esta área vai ajudar as crianças nas outras áreas. Acho que as escolas precisam de mais apoio e acompanhamento ao nível da Ed. Física.

Q3 - Não

A realidade nas escolas do 1º Ciclo é que conceitos de escola LEC (ler, escrever e contar) continua enraizado e a educação física continua a ser encarada num plano secundário, alegando o corpo docente falta de formação e que devia ser um professor com formação adequada a dar essas aulas. Penso que acabando com a monodocência se teria mais certeza que a EEFM seria uma realidade nas escolas. Sinto ainda a necessidade de formação e parece-me importante que o formador acompanhe o formando "de perto".

Q4 - Sim

Concordo, mas que o professor seja acompanhado mais de perto, com mais assiduidade. Que seja dado a cada professor mais condições e mais apoio. Alguns professores não dão aulas, talvez por falta de formação ou a acham menos importante. Penso que deveria haver demonstração com um grupo de alunos para termos uma melhor visualização.

Q5 - Não

A EEFM deveria ter professores com alguma preparação e com acompanhamento, pois não é só jogos, corridas, etc. A EEFM é algo mais complexo e que ao ser mal ministrada poderá trazer problemas com consequências graves. Os professores do 1º CEB não têm motivação, já têm idade.

Q6 - Não

Era bom uma troca de saberes e organização de actividades e troca de turmas pelos professores, ainda que por tempo limitado, na mesma escola. O contacto dos alunos com outros professores, enriquece-os.

Q7 - Sim

Penso que com o grau etário com que trabalha o professor do 1º CEB é preferível ser ele a ministrar as aulas de Ed. Física. No entanto penso que os professores devem frequentar cursos de formação nesta área, não só para os preparar melhor mas também para lhes tirar os "medos" que eventualmente tenham em relação a esta área. Embora esteja mais segura na prática da EEFM, sinto ainda necessidade de mais formação. O acompanhamento do formador foi muito útil pois permitiu, pela demonstração tirar dúvidas onde me sentia mais insegura.

Q₈ - Não

Apesar de gostar de trabalhar com os meus alunos nesta área, não concordo, porque os programas são extensos e nem sempre estamos com tempo disponível para fazer esta prática, tão importante para ajudar o desenvolvimento harmonioso da criança. É importante o acompanhamento do formador nas aulas assistidas.

Q₉ - Não

Ainda há professores que abdicam da Ed. Física em favor de outras áreas curriculares. As sugestões dadas ao longo das práticas pedagógicas acompanhadas ajudam bastante, vindo ao encontro das nossas necessidades.

Q₁₀ - Sim

Concordo com o regime de monodocência no 1º CEB. Penso que o professor da turma para poder responder a esta actividade, terá de ter a devida formação para poder assim cumprir com o seu currículo e não encontrar problemas nesta área. A prática pedagógica acompanhada contribuiu para esclarecer dúvidas e resolver problemas práticos que não sabia como ultrapassar.

Q₁₁ - Não

Em princípio não concordo, assim como noutras áreas de expressão como a música. É sempre preferível ser um professor com formação específica. Mas, entre ter EF por um professor do 1º CEB ou não ter, acho preferível este último ter alguma formação e proporcionar esta aos seus alunos. Penso que a formação deve continuar pois ajuda os professores nas suas dificuldades, alertando-os para a importância desta disciplina no desenvolvimento global da criança.

Q₁₂ - Não

Quando há acesso à formação específica concordo. Mas ... claro preferia que viessem à escola técnicos ..., simplesmente porque o tal Projecto Educativo não é de construção e realização fácil, essencialmente talvez por falta de gestores da dinâmica de escola com competência para efectivamente elaborar e gerir o Projecto Educativo.

Q₁₃ - Não

Eu não concordo em termos gerais com a monodocência na área da EEFM como obrigatória. Em termos de escola as colegas que nunca tiveram formação não dão aulas de EF e outras que tiveram formação (mas que pensam só nos créditos) desistem a seguir de dar aulas de EF. Creio que a melhor solução seria uns colegas do 1º Ciclo com formação em EF e gostassem de dar aulas de EF se responsabilizassem por esta área em termos de escola e projecto educativo.

Q₁₄ - Sim

Há melhor relacionamento entre o aluno e o professor

Q₁₅ - Não

Como existem escolas que apesar de terem condições mínimas para a prática de EEFM, muitos professores não se sentem motivados, preparados, para a mesma e pensam que não têm tempo para as actividades fundamentais Matemática e Língua Portuguesa. Deveria haver um grupo de professores que assegurasse a prática da EEFM a todas as turmas, assim como outras áreas EE Musical ou Dramática ou Plástica.

Q₁₆ - Não

Acho que a expressão Física, Musical e Plástica devem ser dadas por outros professores com formação específica. Por muitas acções de formação que nos façam não vão conseguir que os alunos do 1º ciclo tenham Educação Física regularmente, pois o tempo lectivo é sempre pouco para as áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Especialmente com turmas de alunos com pouco rendimento escolar e com o novo sistema de avaliação que permite que um professor possa ter os 4 anos de escolaridade na mesma turma.

Q₁₇ - Sim

Concordo com o regime de monodocência no que se refere à área da EEFM, desde que o professor tenha a necessária formação para o cumprimento da área. Alguns professores não se sentem aptos e acham dispensável dar Educação Física. Caso o professor (como é a grande maioria) não tenha essa formação adequada então deveria existir sempre o desenvolvimento da área mas dada por alguém competente, mas infelizmente também se verifica que não existem apoios externos nesse sentido.

Anexo 5

Análise de Conteúdos dos Episódios descritos pelos formadores, quanto à eficácia da intervenção do professor.

Categorias definidas e unidades de registo que as caracterizam:

AREAESP

1. Um professor deve acompanhar os seus alunos e promover algumas actividades ligadas à Ed. Física para melhor compreender e detectar algum problema que surja. Não me parece que se deva *responsabilizar* o prof. do 1º CEB *mais do que isto* (Q1);

2. Concordo com a monodocência em relação à EEFM no 1º Ciclo, desde que *não se entre em grande especialização*, como jogo, como brincadeira que ajuda as outras áreas de aprendizagem. (Q2);

3. (...) e que *devia ser um professor com formação adequada* a dar essas aulas. Penso que *acabando com a monodocência* se teria mais certeza que a EEFM seria uma realidade nas escolas. (Q3);

4. A EEFM *é algo mais complexo* e que ao ser mal ministrada poderá trazer problemas com consequências graves (Q5);

5. É sempre preferível ser um professor com *formação específica* (Q11);

6. Quando há acesso à *formação específica* concordo. (Q12);

7. Creio que a melhor solução seria uns colegas do 1º Ciclo com *formação em EF* e gostassem de dar aulas de EF se responsabilizassem por esta área em termos de escola e projecto educativo.(Q13);

8. Deveria haver um *grupo de professores que assegurasse a prática* da EEFM a todas as turmas, assim como outras áreas EE Musical ou Dramática ou Plástica. (Q15);

9. Acho que a expressão Física, Musical e Plástica devem ser dadas por outros professores com *formação específica*. (Q16);

10. Caso o professor (como é a grande maioria) não tenha essa *formação adequada* então deveria existir sempre o desenvolvimento da área mas dada por *alguém competente*, mas infelizmente também se verifica que não existem apoios externos nesse sentido (Q17);

PAPSEC

1. Os professores continuam muito mais preocupados com as áreas ligadas com a Língua portuguesa e Matemática não se preocupando com o desenvolvimento harmonioso e *não achando que esta área vai ajudar as crianças* nas outras áreas (Q2);

2. Alguns professores não dão aulas (...) ou a *acham menos importante* (Q4);

3. Alguns professores (...) e *acham dispensável dar* Educação Física (Q17);

4. (...) *são pedidos resultados muito concretos* em relação à aprendizagem da Leitura, Escrita e Matemática (Q1);

5. A realidade nas escolas do 1º Ciclo é que conceitos de escola LEC (ler, escrever e contar) continua enraizado e a educação física continua a ser *encarada num plano secundário* (Q3);
6. Ainda há professores que *abdicam da Ed. Física* em favor de outras áreas curriculares (Q9);
7. (...) muitos professores não se sentem motivados, preparados, para a mesma e *pensam que não têm tempo para as actividades fundamentais* Matemática e Língua Portuguesa. (Q15);
8. Por muitas acções de formação que nos façam não vão conseguir que os alunos do 1º ciclo tenham Educação Física regularmente, *pois o tempo lectivo é sempre pouco para as áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio* (Q16);

NECFORM

1. (...) sinto-me *pouco preparada* para entrar em grandes voos (Q2);
2. Alguns professores não dão aulas, talvez por *falta de formação*. (Q4);
3. (...) penso que os professores devem *frequentar cursos de formação nesta área*, não só para os preparar melhor mas também para lhes tirar os “medos” que eventualmente tenham em relação a esta área. (Q7);
4. Penso que o professor da turma para poder responder a esta actividade, terá de ter a *devida formação* para poder assim cumprir com o seu currículo e não encontrar problemas nesta área (Q10);
5. (...) desde que o professor tenha a *necessária formação* para o cumprimento da área. Alguns professores não se sentem aptos (Q17);
6. Não me parece que se deva responsabilizar o prof. do 1º CEB mais do que isto, não só por *falta de preparação* (Q1);
7. (...) alegando o corpo docente *falta de formação*; Sinto ainda a *necessidade de formação*. (Q3);
8. A EEFM deveria ter professores *com alguma preparação* (Q5);
9. (...) entre ter EF por um professor do 1º CEB ou não ter, acho preferível este último *ter alguma formação* e proporcionar esta aos seus alunos (Q11);

NECACOMP

1. Acho que as escolas precisam de mais apoio e *acompanhamento* ao nível da Ed. Física. (Q2);
2. (...) que o professor seja *acompanhado* mais de perto, com mais assiduidade (Q4);
3. *acompanhamento* do formador foi muito útil pois permitiu, pela demonstração tirar dúvidas onde me sentia mais insegura (Q7);
4. A prática pedagógica *acompanhada* contribuiu para esclarecer dúvidas e resolver problemas práticos que não sabia como ultrapassar (Q10);

5. A presença do formador, nas sessões de Prática Pedagógica *Acompanhada*, deviam ser mais frequentes para que me ajudasse a pôr em prática todos os temas abordados, para os quais me sinto menos habilitada (Q1);

6. (...) parece-me importante que o formador *acompanhe* o formando "de perto". (Q3);

7. A EEFM deveria ter professores ... com *acompanhamento* (Q5);

8. É importante o *acompanhamento* do formador nas aulas assistidas.(Q8);

9. As sugestões dadas ao longo das práticas pedagógicas *acompanhadas* ajudam bastante, vindo ao encontro das nossas necessidades.(Q9);

OUTRAS

1. (...) porque *nem sempre se salta de actividade em actividade* com facilidade. (Q1);

2. Os professores do 1º CEB *não têm motivação, já têm idade*.(Q5);

3. Era bom uma troca de saberes e organização de actividades e troca de turmas pelos professores, ainda que por tempo limitado, na mesma escola. O *contacto dos alunos com outros professores, enriquece-os*. (Q6);

4. (...) os *programas são extensos* e nem sempre estamos com tempo disponível para fazer esta prática (Q8);

5. Em termos de escola as colegas que nunca tiveram formação não dão aulas de EF e *outras que tiveram formação (mas que pensam só nos créditos) desistem* a seguir de dar aulas de EF (Q13);

6. Há *melhor relacionamento entre o aluno e o professor* (Q14);

7. Especialmente com turmas de alunos com pouco rendimento escolar e com o novo sistema de avaliação que permite que *um professor possa ter os 4 anos de escolaridade na mesma turma*.(Q16);

Anexo 6

REGISTO DE EPISÓDIOS OCORRIDOS NA AULA DE EEFM – 1º CEB

ESCOLA: _____ DATA: _____ DIDÁCTICA: I IV

LOCAL DA AULA: _____

SITUAÇÃO :

PARTE DA AULA: _____ ORGANIZAÇÃO DA ACTIVIDADE : _____

CONTEÚDO (BLOCO PROGRAMÁTICO): _____

MATERIAL UTILIZADO: _____

DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE / TAREFA : _____

CLASSIFICAÇÃO DA SESSÃO OBSERVADA: EFICAZ INEFICAZ

DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO QUE MELHOR ILUSTRA A CLASSIFICAÇÃO REALIZADA :

INFERÊNCIAS:

Anexo 7

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem por objectivo complementar os dados recolhidos num estudo sobre a caracterização da EEFM no 1º CEB. Nesse sentido solicitamos a sua melhor colaboração através na resposta ao presente questionário, agradecendo antecipadamente a sua disponibilidade.

1. Nome: _____
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Idade: _____
4. Escola: _____
5. Anos de serviço como professor do 1º CEB: _____
6. Situação profissional actual: _____
7. Formação académica: _____
8. No seu percurso como aluno(a) em que níveis de escolaridade teve Ed. Física:
Escola primária Escola preparatória
Escola secundária Em nenhum dos níveis
9. Enquanto jovem praticou com regularidade alguma actividade física fora da escola, organizada e enquadrada por um professor ou treinador?
Sim Não
10. Para além das acções de formação proporcionadas pelo PROGRAMA, participou nalguma outra acção ou curso de formação em Educação Física?
Sim Não

Se respondeu afirmativamente refira o ano da frequência: _____

11. Na sua opinião quem deveria leccionar a EEFM no 1º CEB?
O professor do 1º CEB da turma
Um professor do 1º CEB da escola com especialização em E.F.
Um professor de Educação Física

12. Relativamente ao modelo de formação contínua em que participou, indique as características que, do seu ponto de vista, se revelaram ajustadas aos objectivos da formação contínua.

Anexo 8

DID. (Didaác.)	P (Prof.)	E (Escola)	SX (Sexo)	ID (Idade)	Turma	Tempo Serviço	EEC (EF Curric)	PD (Prát. Desp.)	NA (Nº Alun)
I	P1	E1	F	34	1	13	1	1	15
I	P2	E1	M	55	2	33	0	0	20
I	P3	E2	F	45	1	25	1	0	15
I	P4	E3	F	41	4	21	1	0	16
I	P5	E3	F	43	1	22	0	0	20
I	P6	E3	F	30	4	8	0	0	13
I	P7	E3	F	40	3	18	0	0	20
I	P8	E3	F	45	2	27	1	0	15
I	P13	E1	F	39	3	17	0	0	22
I	P9	E4	M	35	4	11	1	1	21
I	P10	E1	F	50	3	24	1	1	19
IV	P11	E5	F	42	2	19	1	0	16
IV	P12	E2	F	36	4	16	1	1	22
IV	P14	E2	F	43	3	23	1	1	24
IV	P15	E6	F	59	3	29	0	1	20
IV	P16	E7	F	37	3	16	1	1	20
IV	P17	E1	F	30	4	9	0	0	18
IV	P18	E4	F	52	4	32	0	0	18
IV	P19	E8	F	39	4	22	1	0	19
IV	P20	E8	F	39	1	10	1	0	25

Anexo 9

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE EEFM – Registo por intervalos de 30 segundos

Escola _____ Didáctica _____ Data _____ Local _____ Turma _____ N.º Alunos _____

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Prof																															
Activ.																															
Fora																															
Observ.																															

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	44	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
Prof																															
Activ.																															
Fora																															
Observ.																															

	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	
Prof																															
Activ.																															
Fora																															
Observ.																															

	91	92	93	94	95	96	97	98	99	10	10	10	10	10	10	10	10	10	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	12	
Prof																															
Activ.																															
Fora																															
Observ.																															

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE EEFM

Professor: P Escola: E Didáctica (DID):

Data: Local da sessão (GIN / EXT):

Ano escolaridade:

Categoria	Variável	Frequência	Total	Freq. Relativa (%)
Apresentação da Tarefa	AP			
Reforço da Tarefa	REF			
Demonstração	DEMO			
Feedback	FB			
Organização	ORG			
Observação	OB			
Outras	OU			

N.º alunos participantes (NAL):

Total de episódios (unidades de registo)	Total alunos actividade motora	Taxa Actividade Motora (TAM) %
Total de episódios	n.º episódios de prática	% relativa de episódios de prática (EPP)

Anexo 10

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

PROF	DID.	Esc.	Nº AL.	Local	TAUL A	NºEP	N.AI. AM	TAM	APV	%	REF	%	DEMO	%	FB	%	ORG	%	OB	%	OU	%	EPP	%
P1	I	E1	15	GIN	37	74	545	49%	2	3%	13	18%	11	15%	12	16%	11	15%	22	30%	3	4%	47	64%
P2	I	E1	20	EXT	35	70	468	33%	19	27%	8	11%	3	4%	5	7%	18	26%	17	24%	0	0%	30	43%
P3	I	E2	15	GIN	29	57	152	18%	10	18%	0	0%	3	5%	5	9%	17	30%	16	28%	6	11%	21	37%
P4	I	E3	16	GIN	34	67	166	15%	10	15%	0	0%	5	7%	4	6%	29	43%	19	28%	0	0%	23	34%
P5	I	E3	20	GIN	37	73	340	23%	5	7%	1	1%		0%		0%	35	48%	31	42%	1	1%	32	44%
P6	I	E3	13	GIN	33	66	259	30%	11	17%	0	0%	1	2%	4	6%	19	29%	29	44%	2	3%	33	50%
P7	I	E3	20	GIN	42	83	430	26%	16	19%	0	0%	4	5%	1	1%	31	37%	31	37%	0	0%	32	39%
P8	I	E3	15	GIN	29	58	258	30%	9	16%	2	3%		0%	3	5%	20	34%	24	41%	0	0%	29	50%
P13	I	E1	22	EXT	41	82	774	43%	3	4%	4	5%	2	2%	9	11%	25	30%	38	46%	1	1%	51	62%
P9	I	E4	21	EXT	40	80	816	49%	5	6%	1	1%	7	9%	13	16%	19	24%	34	43%	1	1%	48	60%
P10	I	E1	19	EXT	40	80	563	37%	4	5%	4	5%	5	6%	9	11%	21	26%	36	45%	1	1%	49	61%
P11	IV	E5	16	GIN	40	80	515	40%	10	13%	7	9%	8	10%	12	15%	14	18%	28	35%	1	1%	47	59%
P12	IV	E2	22	EXT	44	88	917	47%	10	11%	13	15%	15	17%	15	17%	13	15%	22	25%	0	0%	50	57%
P14	IV	E2	24	GIN	36	72	816	47%	11	15%	0	0%	4	6%	24	33%	15	21%	16	22%	2	3%	40	56%
P15	IV	E6	20	EXT	43	86	735	43%	11	13%	10	12%	5	6%	11	13%	25	29%	23	27%	1	1%	44	51%
P16	IV	E7	20	EXT	32	64	630	49%	8	13%	6	9%	3	5%	12	19%	22	34%	12	19%	1	2%	30	47%
P17	IV	E1	18	EXT	36	72	595	46%	3	4%	2	3%	1	1%	10	14%	29	40%	27	38%	0	0%	39	54%
P18	IV	E4	18	EXT	39	77	647	47%	5	6%	8	10%	2	3%	9	12%	22	29%	29	38%	2	3%	46	60%
P19	IV	E8	19	EXT	34	68	618	48%	4	6%	9	13%	8	12%	7	10%	12	18%	24	35%	4	6%	40	59%
P20	IV	E8	25	EXT	42	84	882	42%	3	4%	3	4%	6	7%	17	20%	23	27%	32	38%	0	0%	52	62%

Anexo 11

ANÁLISE DE CORRELAÇÃO

Correlations Marked correlations are significant at $p < ,05000$

N=20 (Casewise deletion of missing data)

	DID	SX	ID	EFC	PD	FORM	NAL	LOC	TAUL	APV	DEMO	APRES	REF	FB	ACOMP	INSTR	ORG	OB	OU	TAM	EPP	%AAM	
DID	1,00																						
SX	,30	1,00																					
ID	,02	,15	1,00																				
EFC	,24	-,10	-,36	1,00																			
PD	,18	,10	,03	,32	1,00																		
FORM	,01	-,03	,07	,60	,66	1,00																	
NAL	,10	,33	,12	-,31	,31	-,10	1,00																
LOC	,41	,30	,16	-,03	,24	-,01	,30	1,00															
TAUL	,27	,03	,11	-,24	,29	-,25	,47	,40	1,00														
APV	-,23	,30	,34	-,26	-,18	-,02	,14	-,35	-,35	1,00													
DEMO	,25	,03	-,20	,49	,47	,46	-,01	,12	,36	-,19	1,00												
APRES	-,05	,29	,18	,08	,14	,27	,12	-,24	-,09	,78	,46	1,00											
REF	,38	,02	,19	,04	,34	,19	-,03	,41	,25	-,18	,60	,22	1,00										
FB	,61	-,02	-,13	,50	,59	,31	,23	,24	,19	-,24	,38	,02	,18	1,00									
ACOMP	,66	-,00	,01	,39	,62	,34	,15	,40	,28	-,28	,62	,14	,69	,84	1,00								
INSTR	,48	,16	,10	,34	,55	,41	,18	,18	,17	,21	,72	,65	,65	,65	,84	1,00							
ORG	-,31	-,15	,03	-,32	-,43	-,29	,06	-,19	-,26	,10	-,74	-,38	-,61	-,56	-,75	-,78	1,00						
OB	-,40	-,04	-,19	-,24	-,39	-,42	-,24	,00	,16	-,45	-,37	-,64	-,37	-,44	-,53	-,75	,23	1,00					
OU	-,02	-,17	-,02	,21	,00	,35	-,38	-,24	-,45	,03	,21	,16	,06	,05	,07	,14	-,30	-,20	1,00				
TAM	,66	,05	-,15	,20	,51	,10	,20	,62	,39	-,50	,37	-,22	,58	,69	,83	,52	-,59	-,13	-,12	1,00			
EPP	,40	-,04	-,19	,24	,38	,02	-,01	,48	,43	-,72	,34	-,44	,46	,56	,67	,28	-,62	,27	-,11	,85	1,00		
%AAM	,65	,21	-,07	,07	,52	,11	,38	,59	,29	-,16	,28	,03	,54	,61	,75	,59	-,43	-,41	-,16	,89	,52	1,00	

Anexo 12

ANÁLISE DE CORRELAÇÃO

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks
(freq.sta)

Independent (grouping) variable: DID
Kruskal-Wallis test: H (1, N= 20) =
7,329277 p =,0068

FB	Code	Valid N	Sum of Ranks
DID I		11	80
DID IV		9	130

Median Test, Overall Median =
9,000000 (freq.sta)

Independent (grouping) variable: DID

Chi-Square = 7,103356, df = 1, p =
,0077

FB	DID I	DID IV	Total
<=	9	2	11
Median: observed			
expected	6,05	4,95	
obs.-exp.	2,95	-2,95	
>	2	7	9

Median: observed	DID I	DID IV	Total
expected	4,95	4,05	20
obs.-exp.	-2,95	2,95	
Total:	11	9	20
observed			

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks
(freq.sta)

Independent (grouping) variable: PD
Kruskal-Wallis test: H (1, N= 20) =
4,286802 p =,0384

DEMO	Code	Valid N	Sum of Ranks
NÃO		13	110,5
SIM		7	99,5

Median Test, Overall Median =
4,000000 (freq.sta)

Independent (grouping) variable: PD

Chi-Square = 3,039183, df = 1, p =
,0813

DEMO	NÃO	SIM	Total
<=	9	2	11
Median: observed			
expected	7,15	3,85	
obs.-exp.	1,85	-1,85	
>	4	5	9

Median: observed	NÃO	SIM	Total
expected	5,85	3,15	20
obs.-exp.	-1,85	1,85	
Total:	13	7	20
observed			

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks
(freq.sta)

Independent (grouping) variable: EFC
Kruskal-Wallis test: H (1, N= 20) =
4,286802 p =,0384

DEMO	Code	Valid N	Sum of Ranks
NÃO		7	47,5
SIM		13	162,5

Median Test, Overall Median =
4,000000 (freq.sta)

Independent (grouping)
variable: EFC

Chi-Square = 4,104784, df = 1, p =
,0428

DEMO	NÃO	SIM	Total
<=	6	5	11
Median: observed			
expected	3,85	7,15	
obs.-exp.	2,15	-2,15	
>	1	8	9

Median: observed	NÃO	SIM	Total
expected	3,15	5,85	20
obs.-exp.	-2,15	2,15	
Total:	7	13	20
observed			

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks
(freq.sta)

Independent (grouping) variable: PD
Kruskal-Wallis test: H (1, N= 20) =
7,530722 p =,0061

FB	Code	Valid N	Sum of Ranks
NÃO		13	102
SIM		7	108

Median Test, Overall Median =
9,000000 (freq.sta)

Independent (grouping) variable: PD

Chi-Square = 7,212787, df = 1, p =
,0072

FB	NÃO	SIM	Total
<=	10	1	11
Median: observed			
expected	7,15	3,85	
obs.-exp.	2,85	-2,85	
>	3	6	9

Median: observed	NÃO	SIM	Total
expected	5,85	3,15	20
obs.-exp.	-2,85	2,85	
Total:	13	7	20
observed			

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks
(freq.sta)

Independent (grouping) variable: EFC
Kruskal-Wallis test: H (1, N= 20) =
4,443138 p =,0350

FB	Code	Valid N	Sum of Ranks
NÃO		7	47,5
SIM		13	162,5

Median Test, Overall Median =
9,000000 (freq.sta)

Independent (grouping) variable: EFC

Chi-Square = 4,104784, df = 1, p = ,0428

FB	NÃO	SIM	Total
<=	6	5	11
Median: observed			
expected	3,85	7,15	
obs.-exp.	2,15	-2,15	
>	1	8	9

Median: observed	NÃO	SIM	Total
expected	3,15	5,85	20
obs.-exp.	-2,15	2,15	
Total:	7	13	20
observed			

Spearman Rank Order Correlations (freq.sta)

MD pairwise deleted		Spearman		Valid		MD pairwise deleted		Spearman		Valid	
		R	t(N-2)	p-level				R	t(N-2)	p-level	
DID & APV	APV	-0,070329	-0,299121	0,768274	PD & APV	APV	PD & APV	-0,027508	-0,116752	0,90835	20
DID & REF	REF	0,422297	1,976548	0,06362	PD & REF	REF	PD & REF	0,321175	1,438863	0,167352	20
DID & DEMO	DEMO	0,280246	1,238617	0,231398	PD & DEMO	DEMO	PD & DEMO	0,474996	2,290072	0,03431	20
DID & FB	FB	0,621089	3,362157	0,00347	PD & FB	FB	PD & FB	0,629566	3,437846	0,002935	20
DID & ORG	ORG	-0,148375	-0,636546	0,532433	PD & ORG	ORG	PD & ORG	-0,309518	-1,380991	0,184188	20
DID & OB	OB	-0,235743	-1,029178	0,317028	PD & OB	OB	PD & OB	-0,218566	-0,950273	0,35456	20
DID & OU	OU	0,027365	0,116143	0,908825	PD & OU	OU	PD & OU	0,161741	0,695363	0,495708	20
DID & TAM	TAM	0,610264	3,26829	0,00427	PD & TAM	TAM	PD & TAM	0,518312	2,57137	0,01922	20
DID & EPP	EPP	0,253205	1,110445	0,281422	PD & EPP	EPP	PD & EPP	0,291421	1,292497	0,212531	20
DID & AMEP	AMEP	0,305477	1,361091	0,190283	PD & AMEP	AMEP	PD & AMEP	0,345932	1,564244	0,135171	20
EFC & APV	APV	-0,339268	-1,530147	0,143365	FORM & APV	APV	FORM & APV	0	0	1	20
EFC & REF	REF	0,009176	0,038934	0,969372	FORM & REF	REF	FORM & REF	0,12317	0,526576	0,604917	20
EFC & DEMO	DEMO	0,474996	2,290072	0,03431	FORM & DEMO	DEMO	FORM & DEMO	0,420369	1,96558	0,064968	20
EFC & FB	FB	0,48358	2,343945	0,030758	FORM & FB	FB	FORM & FB	0,253684	1,11269	0,280481	20
EFC & ORG	ORG	-0,446071	-2,11455	0,048681	FORM & ORG	ORG	FORM & ORG	-0,410212	-1,908335	0,072427	20
EFC & OB	OB	-0,300528	-1,336831	0,19793	FORM & OB	OB	FORM & OB	-0,480217	-2,322735	0,032113	20
EFC & OU	OU	0,009514	0,040367	0,968245	FORM & OU	OU	FORM & OU	0,246284	1,078104	0,295224	20
EFC & TAM	TAM	0,118212	0,505071	0,619637	FORM & TAM	TAM	FORM & TAM	0,078463	0,333918	0,7423	20
EFC & EPP	EPP	-0,209459	-0,90882	0,375454	FORM & EPP	EPP	FORM & EPP	-0,209549	-0,909228	0,375244	20
EFC & %AAM	%AAM	0,072828	0,309805	0,760267	FORM & %AAM	%AAM	FORM & %AAM	-0,113463	-0,484511	0,633866	20

Anexo 13

Respostas dadas, pelos formandos observados, à Pergunta:

Relativamente ao modelo de formação contínua em que participou, indique as características que, do seu ponto de vista, se revelaram ajustadas aos objectivos da formação contínua.

- P1. É uma formação actualizada não só teórica mas também prática (a complementaridade acho importante); O acompanhamento do formador; O provocar um envolvimento maior de toda a escola, o favorecer o trabalho em equipa.
- P2. Aliar a teoria à prática nas sessões plenárias; Ter o acompanhamento da formadora nas nossas actividades escolares e curriculares; ser-nos dado o feedback do que realizamos.
- P3. A ligação contínua que houve nesta formação, tanto no aspecto teórico como no prático facilitou a minha preparação das aulas e a resolução dos problemas que foram surgindo; senti que fiz esta formação para melhorar a minha prática pedagógica e não só para obter créditos.
- P4. Foi uma formação com utilidade na nossa prática educativa.
- P5. Na minha opinião os objectivos da formação contínua deverão ser o de actualização e aquisição de conhecimentos de modo a ajudarem-nos na prática quotidiana na escola e na minha opinião esta acção de formação conseguiu atingir esses objectivos; Além das aulas teóricas que foram expostas de uma forma interessante e agradável, houve as práticas, onde tivemos a oportunidade de pôr em prática o que tínhamos aprendido, de modo a facilitar o nosso trabalho com os nossos alunos na Escola.
- P6. Penso que este modelo de formação contínua foi bastante útil, uma vez que, veio fazer face a uma lacuna existente na formação da grande maioria dos professores e tem uma aplicação prática no processo ensino-aprendizagem; Para além do referido é uma acção pouco teórica que valoriza muito mais a parte prática e implica a participação dos professores envolvendo-os e sensibilizando-os muito mais, para a prática da Educação Física Motora nas escolas.
- P7. No meu entender, a formação contínua deveria ir sempre ao encontro das necessidades sentidas na prática pedagógica e esta formação teve essa preocupação e atingiu esse objectivo; Foram-nos ministrados ensinamentos teóricos, mas não se menosprezou a prática directa com os alunos.
- P8. acompanhamento dos formandos na escola, associando a planificação à teoria e à prática.
- P9. Experimentar, viver e sentir as situações; as acções apresentam situações diversificadas e simples com aplicação prática na Escola; Criam maior confiança na prática da E.F. e na utilização dos materiais; Ajudam a dar resposta a dificuldades físicas e pedagógicas dos alunos e trabalhar de uma forma interdisciplinar.
- P10. Durante toda a formação houve uma estreita ligação teórico-prática, o que facilitou quer a minha aprendizagem quer a realização das aulas.

- P11. Formação teórica paralela às sessões práticas; Acompanhamento das aulas práticas e esclarecimento de dúvidas.
- P12. Houve uma boa relação entre formadores e formandos e a presença da formadora nas aulas práticas ajuda sempre, pois há sempre dúvidas que uma pessoa com mais prática nessa área pode resolver de forma mais razoável.
- P13. A existência de aulas assistidas para ajudar a melhorar as aulas, corrigindo os aspectos menos positivos da atitude do professor; As práticas nas sessões plenárias e o apoio nas actividades desenvolvidas a nível de escola.
- P14. Estruturação da teórica com a prática; Prática nas Escolas com os alunos; Acompanhamento de material de apoio para consulta das actividades a desenvolver e do planeamento; Preocupação com o fornecimento de material didáctico às escolas.
- P15. Revisão dos programas que foram abordados; Fazer passar o professor pela situação.
- P16. Ter sido apoiada ao longo do ano e associar a prática à teórica.
- P17. Considero que a junção de uma parte teórica com uma parte prática são importantes para a formação dos professores; A colaboração dos formadores com os professores do 1º CEB também é bastante importante.
- P18. O apoio na escola, ao professor com a turma, e o material fornecido à escola para a prática de Educação Física.
- P19. Pessoalmente serviu-me para o enriquecimento profissional, uma vez que sempre se vai aprendendo, mais que não seja com a toca de experiência.
- P20. A formação de Educação Física revela-se ajustada pois aqueles que participaram nela, aprenderam; A prática está ligada à teórica e passa-se por situações do dia-a-dia; O professor-educador torna-se aluno e educando, aprende e pode transmitir a aprendizagem.