

A RELAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A GESTÃO DA ECOLOGIA DA AULA

João Costa, Marcos Onofre, Maria Martins, Adilson Marques, João Martins

Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana (CIPER), Laboratório de Pedagogia (LaPed), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal

Correspondência: João Costa, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Estrada da Costa, 1499-002 Cruz Quebrada, Portugal, telefone: (00351) 214149100, fax: (00351) 214151248, email: joao_paulo_costa@live.com.pt

Submetido para publicação em 29 de setembro de 2012.

Aceite para publicação em 21 de novembro de 2012.

Resumo

A investigação em Educação Física (EF) tem focado as Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) como um modelo que parece favorecer a qualidade do ensino na perspetiva do sucesso dos alunos, a par de uma Gestão da Ecologia da Aula (GEA) integradora da Agenda Social dos Alunos (ASA) numa perspetiva académica. Em Portugal, as CAP têm passado ao lado da investigação, faltando estudos que ajudem a compreender a inter-relação sistémica entre o trabalho coletivo dos professores nas escolas em que trabalham e as práticas em sala de aula de professores e alunos. Este estudo de caso procura caracterizar a visão de um grupo de EF (GEF) sobre a sua dinâmica de trabalho coletivo enquanto CAP e integradora da ASA; e como esse trabalho se relaciona com GEA e consequente qualidade do ensino. Aplicaram-se dois questionários a todos os professores de um GEF indicado por peritos em EF. Um professor com perceção de GEA integradora da ASA foi observado, aplicando-se a uma das suas turmas um questionário sobre as intenções de participação para a ecologia da aula e perceções do currículo desenvolvido. A análise da dinâmica de trabalho coletivo do GEF foi complementada através de: entrevista ao Coordenador; análise documental; e notas de campo sobre interações coletivas. A ecologia da aula foi investigada recorrendo à análise dedutiva de notas de campo decorrentes da observação de aulas.

Os resultados mostram a proximidade do trabalho do GEF a uma CAP. A sua visão e trabalho coletivo são guiados pelos Programas de EF e integradores da ASA. A GEA pelo professor revelou-se suportada pelas práticas e decisões coletivas e concorrente com a qualidade do ensino, reforçada pelas intenções e práticas dos alunos que revelaram uma ASA eminentemente académica e congruente. A integração dos resultados relativos ao trabalho coletivo como CAP e da GEA apontam no sentido de uma relação sistémica positiva no sentido da melhoria das práticas letivas, conducente a uma orientação académica da ASA dos alunos. Por sua vez, esta orientação, juntamente com os resultados de

aprendizagem aferidos coletivamente pelo GEF parecem induzir um efeito de retroação positiva que reforça o sentido e direção do trabalho coletivo desenvolvido por esses professores.

Palavras-Chave: Comunidades de aprendizagem profissional, gestão da ecologia da aula, agenda social dos alunos, Educação Física.

THE RELATION OF THE PHYSICAL EDUCATION SUBJECT DEPARTMENT'S COLLECTIVE WORK WITH THE CLASSROOM ECOLOGY MANAGEMENT

Abstract

Research in Physical Education (PE) has been focusing Professional Learning Communities (PLC) as a model that favors teaching quality, in the perspective of students' success, as well as an academically integrated Students' Social Agenda (SSA) within the Classroom Ecology Management (CEM). In Portugal, PLC research has been residual, lacking studies that help to understand the systemic relation between the teachers' collective work at their own schools and classroom practices from both teachers and students. This case study seeks to characterize a PE subject department's (PESD) vision on their collective work dynamic as a PLC and integrative of the SSA; and how that work relates with the CEM and consequent teaching quality. Two questionnaires were applied to all teachers within a PESD referenced by PE experts. One teacher with a SSA integrative perception of CEM was observed, applying to one of her classes a questionnaire focusing the students' intentions of participation for the classroom ecology, as well as their PE concepts on their developed curriculum. The analysis of the PESD collective work dynamics was complemented with: interview with the coordinator; document analysis; and field notes on the collective interactions. The classroom ecology was deductively analyzed through field notes of lessons' observation.

Results reveal the closeness of the PESD's collective work to a PLC. The teachers' vision and collective work are guided by the National Syllabus and integrative of the SSA. The CEM revealed by the teacher sustains on collective practices and decisions, while concurring with teaching quality which is reinforced by the students' intentions and practices revealing an academic and congruent social agenda. Integrating results concerning the collective work as a PLC and CEM practices points to a positive systemic relation towards an improvement on the teaching practices, leading to a SSA academically oriented. In turn, this orientation, along with the learning results collectively assessed by the PESD, seems to induce a positive feedback that reinforces the sense and direction of the collective work developed by those teachers.

Key words: Professional learning communities, classroom ecology management, students' social agenda, Physical Education

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Estudo da Escola como Comunidade Profissional

O estudo da Escola enquanto organização e a importância do seu trabalho coletivo tem valorizado, em particular ao nível da Educação Física (EF), a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores (Armour & Yelling, 2004; O’Sullivan, 2007; Tozer & Horsley, 2006), e do desenvolvimento da Escola (Gauthier, 2009; Santos, 2007). Estes estudos, do ponto de vista concetual, centram-se fundamentalmente nas Comunidades de Prática (Wenger, 1998), que analisa a forma como as organizações evoluem nas suas aprendizagens coletivas no sentido de alcançarem melhores resultados. No entanto, este conceito aponta para diversas configurações organizacionais desde a informal à formal e refere-se à sua existência em diversos contextos, podendo ser por isso considerado como uma generalização teórica de todas as configurações das comunidades de aprendizagem. O conceito de Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) (Hord, 1997), enquanto configuração específica de comunidades de aprendizagem existentes no contexto do ensino, e em particular nas escolas onde o(s) grupo(s) de professor(es) atuam e intervêm, tem-se revelado importante no panorama internacional da investigação para analisar boas práticas coletivas, eminentemente focadas no sucesso dos alunos, suportadas pela colaboração e partilha dos professores (Beres, 2007; Hord & Rutherford, 1998; LaRocco, 2007; Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Estes conceitos, apesar das diferentes denominações, partilham vários elementos comuns (Armour & Yelling, 2004), como a evolução das práticas, a melhoria dos resultados e a importância da aprendizagem contextualizada e/ou coletiva. No entanto, as CAP focam-se particularmente no contexto de ensino escolar, pelo que foi o conceito adotado no nosso estudo.

Hord (1997) preconiza o conceito das CAP composto por 5 dimensões, nomeadamente: *Shared and Supportive Leadership* – Liderança Partilhada, que no quadro internacional é enquadrada fundamentalmente no Diretor de Escola, referindo-se também aos “School Leaders”. Neste estudo assumiu-se essencialmente o papel do Coordenador de Grupo; *Shared Beliefs and Visions* – Visões Partilhadas, referentes ao conjunto de crenças e ideologias partilhadas pelo grupo docente. Neste estudo focaram-se as conceções coletivas de EF e de Sucesso do Aluno; *Shared Personal Practice* – Prática Partilhada, ilustrada pela partilha profissional e reflexão fundamentalmente assente na observação e discussão de aulas; *Collective Learning and Its Application* – Aprendizagem Coletiva, referente às práticas coletivas de aprendizagem, como por exemplo formação interna ao nível do grupo; *Supportive Conditions: Relational and Structural* – Condições de Suporte: Relacionamento e Estruturais, que sustentam o trabalho coletivo numa perspetiva Estrutural (tempo, recursos humanos, materiais e infraestruturais) e Relacional (dinâmica social e abertura coletiva à discussão).

Hord & Sommers (2008), através da análise de vários estudos e casos de sucesso de escolas que funcionam como CAP, salientam alguns benefícios decorrentes do trabalho coletivo enqua-

drado neste conceito, tanto para o grupo docente, tais como redução do isolamento, aumento do compromisso e da valorização da articulação vertical, aumento da eficácia do ensino por efeito da aprendizagem que induz uma melhoria das práticas letivas; como para os alunos, tais como melhoria dos resultados escolares, menores diferenças no sucesso alcançado devido aos fatores sociais, económicos, culturais ou linguísticos, e o desenvolvimento de uma relação mais significativa com o grupo de professores.

Em Portugal, o principal estudo sobre o funcionamento coletivo foi o de Carvalho (2002), desenvolvido longitudinalmente numa perspetiva naturalista, sobre um grupo de Educação Física (GEF) de uma escola entre 1968 e 1986. Este trabalho, com uma intensiva recolha e análise de dados, representa um marco em Portugal para se compreender o processo de construção e evolução de um grupo disciplinar onde emergem elementos referenciados pelas CAP, como a construção do grupo propriamente dita, ou o papel de liderança no desenvolvimento do grupo.

O Paradigma Ecológico na Investigação em Ensino

Doyle (1979) propôs que a análise do processo ensino-aprendizagem (PEA) se deveria debruçar sobre a aula, olhando para o local onde ela acontece e onde se concretizam as intenções dos professores e dos alunos, resultando numa dinâmica social que precisa de ser constantemente gerida e equilibrada pelo professor. Este paradigma, centrado sobre o que o autor define como a ecologia da aula, aborda o PEA numa perspetiva sistémica, no sentido em que procura compreender a forma como os subsistemas da aula – académico e social – se interrelacionam através do currículo que pode assumir diferentes orientações (Crum, 1993).

O sistema académico, aplicado ao contexto específico da EF, diz respeito às tarefas de Instrução, portanto todas as respeitantes à aprendizagem; às de Gestão, centradas na conjugação de fatores extrínsecos mas complementares às de Instrução; e às de Transição, referentes aos momentos de deslocação dos alunos (Tousignant & Siedentop, 1983). Todo este sistema é orientado pelos objetivos académicos que traduzem um vetor primário, definido explicitamente pelo professor e integrado no programa de ação (Doyle, 1985).

O sistema social, ou Agenda Social do Aluno, foi um conceito clarificado por Allen (1983), o qual identificou no seu estudo naturalista exploratório os objetivos e estratégias de participação dos alunos para a aula, orientados fundamentalmente por dois vetores secundários: o da Socialização e o Passar de ano. Os comportamentos em que os alunos se envolvem são esclarecidos por Tousignant & Siedentop (1983) ao nível particular da EF que verificaram que os alunos se posicionam a favor ou contra o programa de ação. Desta forma, cabe ao professor conseguir uma Gestão da Ecologia da Aula (Doyle, 1979) equilibrada através de um planeamento e uma negociação constante que envolva os alunos na aprendizagem, proporcionando-lhes simultaneamente oportunidades para que possam abordar o seu sistema social (Hastie & Siedentop, 2006).

O PROBLEMA EM ESTUDO

Os estudos anteriormente referidos sobre o trabalho coletivo na escola centram-se na análise da Escola e nas suas interações dentro da comunidade educativa, faltando então a ligação entre esse sistema e a sala de aula. Vescio, et al. (2008) analisam um conjunto de estudos no âmbito das CAP que vão no sentido de aproximar a análise do trabalho coletivo ao individual. Dos estudos analisados, dez foram realizados nos Estados Unidos da América e um no Reino Unido, sendo este o único europeu nessa análise. Todavia, nenhum destes foi realizado no âmbito específico da EF. Revela-se assim uma necessidade de um enfoque na interação sistémica entre a escola e a sala de aula, em particular sobre o funcionamento do grupo de professores como CAP. Em paralelo, carece ser analisada a forma como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento do PEA. Acresce a expressão residual desta tipologia de investigação no contexto disciplinar da EF. Em Portugal observámos que esta ausência é ainda mais marcada, sendo que a nossa investigação em educação parece alhear-se do potencial que o grupo disciplinar tem ao nível do suporte ao trabalho individual e desenvolvimento do professor de modo a que o sucesso dos alunos seja algo mais claro para todos os intervenientes no PEA.

No intuito de contribuir para a compreensão da interação entre trabalho coletivo do GEF e a do professor, objetivamos:

- a) Identificar a perceção dos elementos do GEF relativamente ao seu funcionamento coletivo enquanto CAP;
- b) Caraterizar a relação entre a perceção do GEF com as características do seu trabalho coletivo enquanto CAP, orientado pelos Programas Nacionais de EF e integrador da ASA;
- c) Caraterizar a relação entre as práticas de GEA com o trabalho coletivo do GEF, numa perspetiva integradora da ASA.

METODOLOGIA

Neste estudo centrámos-nos na metodologia do estudo de caso (Yin, 2010), analisando o trabalho de um GEF, destacado por peritos em EF nomeadamente: a) pelas suas crenças sobre o que representa um trabalho coletivo de qualidade; b) pelo trabalho coletivo ter proximidade com as CAP; e c) pela afinidade do seu trabalho com as orientações dos Programas Nacionais de EF (PNEF).

O estudo de caso pretende a generalização analítica ao invés da generalização estatística (Yin, 2010). Nesse sentido, a triangulação de fontes de informação e métodos é crucial para se conseguir uma validade contextual representativa do caso em análise (Yin, 2010).

Participantes

A escola do GEF insere-se no meio urbano da cidade de Lisboa, com uma comunidade estudantil, durante o ano letivo de 2010/2011, de aproximadamente 800 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

O GEF compunha-se por oito professores, sendo quatro professores do quadro da escola e quatro contratados (metade do GEF mantém-se estável há um mínimo de 20 anos – o professor mais antigo tem 26 anos de experiência e o mais novo um ano). Cinco dos professores eram do género feminino, a média de idades do grupo era de 43 anos (± 12.7) e o tempo médio de serviço de 22.8 ± 14.2 anos. Quatro dos professores desempenhavam mais funções como a Diretores de Turma, Coordenadores do Grupo ou a Presidentes da Assembleia. Um dos professores do GEF estava na Direção. No ano letivo em que decorreu este estudo esse professor não desempenhou funções de docência da EF, razão pela qual não foi incluído no grupo de participantes, dado o seu alheamento profissional circunstancial às práticas do grupo durante o mandato em que se encontra na Direção.

Dentro deste GEF foi selecionado um professor de acordo com o seu perfil de GEA, que neste caso era do género feminino com 38 anos de experiência de ensino e está há 20 anos no GEF analisado. Era também Diretora de Turma da turma observada, não desempenhando outro cargo. A turma da professora observada era composta por 18 alunos do 12.º ano com uma média de idades $17.7 (\pm 0.9)$, onde 10 eram raparigas e 8 rapazes.



Recolha de dados

De modo a abarcar diferentes métodos e fontes de informação para se conseguir a triangulação, o estudo desenvolveu-se em duas dimensões. Numa primeira dimensão de âmbito quantitativo, iniciada após a auscultação dos peritos em EF para selecionar o GEF como caso representativo de um bom modelo de trabalho coletivo, recolheram-se dados através de três questionários, todos eles aplicados na presença do primeiro autor de modo a assegurar a possibilidade de esclarecimentos neutros e um ambiente favorável ao preenchimento dos instrumentos. Os questionários dos professores foram aplicados durante um momento de interação coletiva com todos os professores e o dos alunos no final de uma aula do professor observado. Portanto, todos os instrumentos foram aplicados em contexto apropriado e com um tempo exclusivamente dedicado para a realização destas tarefas.

Uma versão adaptada pelos autores para o contexto português e validada originalmente por Meehan et al. (1997) do questionário “School Professional Staff as Learning Communities Questionnaire – SPSLCQ” (Hord, 1996) foi aplicada a todos os elementos do GEF (N=8). Este questionário atribui uma medida ao conceito geral da CAP e às suas cinco dimensões, respetivamente com um valor global e cinco parciais. As medidas variam entre um e cinco numa escala de *Likert* para cada um dos itens, sendo “5” o valor que representa a maior proximidade a uma CAP, num total de 17 questões.

O segundo questionário foi igualmente aplicado a todos os professores do GEF, abordando a sua percepção de GEA, nas dimensões de Clima e Disciplina, com 13 e 20 itens respetivamente, onde o conjunto aborda as dimensões de análise dos sistemas da ecologia da aula. As respostas variam numa escala de *Likert* com seis pontos sendo “6” o valor que melhor representa uma GEA integradora da ASA, pela percepção de maior frequência de ocorrência. Este questionário baseia-se na reformulação do Task Structure Observation System (Siedentop, 1992) realizada por (Onofre, 2000), que incluiu um Sistema de Observação da Gestão do Sistema Social dos Alunos, cujos indicadores de observação foram adaptados para questões. Este instrumento visou diferenciar as percepções dos professores, selecionando-se para análise o professor com os valores mais altos, portanto, com o critério de ambas as dimensões terem concomitantemente valores pelo menos no percentil 75. Esta seleção foi ainda suportada pela análise da dispersão gráfica (Maroco, 2010), onde se verificou claramente um conjunto de professores com valores de percepção da GEA mais integradora relativamente aos seus pares de grupo.

O terceiro e último questionário foi aplicado a todos os alunos da turma (N=18) do professor selecionado e focava as intenções de participação dos alunos para as aulas de EF de acordo com os dois vetores da ASA. O questionário dos alunos apresenta um total de 12 itens, onde seis respondem ao vetor Académico e os restantes ao Social, numa escala de *Likert* de seis pontos, em que “6” corresponde à maior intenção de incidência nesse item. No seu conjunto, tal como no questionário do professor, todos os itens abordam as dimensões de análise dos sistemas da aula. Para além das questões relativas às intenções de participação dos alunos, o questionário aborda ainda a conceção de EF percebida sobre as aulas do seu professor, de acordo com os modelos curriculares sistematizados por Crum (1993), onde se apresentaram três textos a representar as principais orientações de EF referidas nos Programas Nacionais de EF – Académica, Biologista e Recreacionista –, num modelo de resposta ordinal entre “1” – orientação preferida – e “3” – orientação preterida.

Na dimensão qualitativa foram recolhidos dados do GEF e do professor. Para o GEF procedeu-se à recolha de dados qualitativos sobre diversas fontes, designadamente: os documentos produzidos pelo GEF em vigor no ano letivo 2010/2011, como por exemplo o Projeto de Educação Física, o Plano Plurianual, ou o Regulamento Interno; a observação de duas reuniões do GEF; e uma entrevista semiestruturada realizada ao coordenador do GEF, focando quatro temáticas: a) caracterização do grupo de trabalho; b) visão e conceções coletivas; c) dinâmica coletiva; d) integração do sistema social dos alunos. Para análise do microsistema da ecologia da aula do professor, observaram-se duas aulas, recorrendo-se a um registo de notas de campo ao vivo, e posteriormente em diferido com recurso à gravação áudio e vídeo, categorizando dedutivamente as notas de acordo as dimensões e categorias do Task Structure Observation System (Siedentop, 1992).

Procedimentos

As respostas aos questionários foram processadas em termos de estatística descritiva com recurso ao *software* SPSS v.19.

Com auxílio do *software* MAXQDA v. 2007, os dados qualitativos foram sujeitos a uma análise de conteúdo indutiva e dedutiva, extraindo-se as categorias e subcategorias emergentes (Bardin, 2009). As categorias encontradas representaram assim a singularidade de cada documento/testemunho, complementando-se a sua análise com o quadro teórico das CAP.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A percepção dos elementos do GEF relativamente ao seu funcionamento enquanto CAP

Os resultados da versão adaptada do SPSLCQ (tabela 3) revelam-nos que a visão global é de 4 (± 0.65), ou seja, os professores do GEF consideram que o funcionamento coletivo global é próximo de uma CAP. Os nossos resultados, confrontados com a indicação empírica pelos peritos consultados, vão ao encontro dos alcançados por Meehan et al. (1997). Esta concordância é também sustentada pelo reconhecimento externo da qualidade do trabalho coletivo, uma vez que o coordenador considerou que, no âmbito da última avaliação externa da escola, “a principal conclusão do grupo de avaliação externa foi que a escola se devia ancorar nas práticas do grupo de EF para melhorar”.

No estudo de validação do SPSLCQ realizado por Meehan et al. (1997), foi-lhes possível verificar que o grupo de controlo (aquele que na observação empírica mais se aproximava do conceito teórico de CAP) obteve um resultado elevado o que confirmou as suas observações empíricas sobre o funcionamento coletivo no quadro teórico das CAP. Paralelamente foi ainda possível diferenciar as dimensões mais fortes e mais fracas que contribuem para o resultado global alcançado, o que também sucedeu noutros estudos (Beres, 2007; LaRocco, 2007).

No sentido da abordagem dos estudos anteriores, os professores deste GEF identificaram o seu trabalho coletivo como estando bastante próximo de uma CAP (4.0 ± 0.65) e identificam como dimensão mais forte a Aprendizagem Coletiva (4.8 ± 0.41) e mais fraca as Condições de Suporte (3.3 ± 0.80). As restantes dimensões apresentaram os seguintes valores: Visão = 4.1 ± 1.04 ; Liderança = 3.9 ± 1.22 ; Prática = 3.6 ± 0.79 . Com a análise qualitativa que passamos a apresentar de seguida procurámos interpretar estes resultados.

Relação entre a percepção do GEF com as características do seu trabalho coletivo enquanto CAP e integrador da ASA

Para facilitar a interpretação dos dados relativos às diferentes fontes de informação sobre o trabalho coletivo, e considerando que os PNEF foram assumidos como um critério de seleção do

GEF, foi realizada uma primeira análise de conteúdo de cariz indutivo aos PNEF. As categorias e subcategorias extraídas serviram como temáticas de triangulação entre as fontes, procurando-se perceber se surgiam presencialmente nos dados recolhidos, e foram as seguintes: *Concepções* – de EF e de aluno; *Orientações curriculares gerais* (e.g. avaliação inicial e formativa, níveis de especificação das matérias, referências para o sucesso em EF); *Orientações de trabalho coletivo* – avaliação dos alunos e do trabalho coletivo, desenvolvimento curricular, CAP; *Orientações de trabalho individual* – articulação com o coletivo, planeamento, condução da aula; *Integração da ASA*.

Ao analisar o conteúdo dos PNEF constatámos que quatro das cinco dimensões das CAP estavam presentes sob a forma de Orientações de Trabalho Coletivo, o que traduz uma convergência teórica sobre a dinâmica coletiva do GEF entre a referência nacional e o próprio conceito. Podemos então assumir que, trabalhando sob as orientações dos PNEF, implica assumir elementos de trabalho coletivo característicos das CAP. Esclarecemos ainda que a dimensão Liderança não está explicitamente presente nos PNEF. No entanto, dado que o trabalho do GEF é gerido e organizado inicialmente pelo Coordenador de grupo, assumimos a integração dessa dimensão nesta categoria.

Os dados permitiram-nos perceber, relativamente às características do trabalho coletivo, que todas as categorias extraídas se encontram presentes no conjunto das fontes analisadas, o que revela *a priori* uma grande afinidade do trabalho coletivo com as orientações nacionais e por sua vez com uma CAP, convergindo assim com a perceção quantitativa do coletivo anteriormente referida. Passamos a apresentar os dados focando essencialmente as *Orientações de trabalho coletivo* e a *Integração da ASA*, relacionando as fontes entre si e com os dados do SPSLCQ.



Orientações de Trabalho Coletivo.

Todas as dimensões das CAP emergiram na análise qualitativa do conjunto dos dados recolhidos. Ao nível documental encontramos sobretudo as dimensões de Aprendizagem Partilhada e Condições de Suporte (nomeadamente Logísticas).

Apesar de haver a procura da rentabilização dos espaços, estes ainda apresentam uma polivalência relativa (os espaços não reúnem todas as condições para realizar todas as matérias), o que levou à necessidade de se elaborar uma rotação espaços/turma prioritariamente quinzenal...

(Normas de Funcionamento Interno de Educação Física, 2010/2011)

Durante a entrevista foi possível alcançar com mais profundidade as restantes dimensões. As razões para o sucesso do funcionamento do grupo, emergem sobretudo como resultado da história do GEF, onde o grupo de professores que se encontra há mais tempo tem um profundo impacto na dinâmica atual, com uma visão muito clara do que entende como uma EF de qualidade, integrando-se intencional e estrategicamente nos cargos de alta gestão pedagógica (e.g. Direção

da Escola ou Presidência do Conselho Geral da Assembleia de Escola), já que por vezes se torna necessário e vantajoso ter alguém que possa falar pelos interesses da qualidade da EF dos alunos: “Portanto, a nossa gente conseguiu que o Conselho Geral aprovasse por unanimidade a existência de um espaço de EF que faltava.” (*entrevista ao Coordenador, Março, 2011*).

Carvalho (2002) refere que “Só através do recurso à história é possível compreender se e como uma coleção de professores, administrativamente reunidos ano após ano, se organizam efetivamente como entidade coletiva” (pp.19), pois ela contextualiza o presente observado e, neste caso concreto, representa uma parte muito maior daquilo que o GEF é atualmente, do que aquilo que efetivamente se pode observar. Por outro lado, um dos estudos de caso de Hord (1998) aponta para a figura do Diretor de escola como fundamental para o desenvolvimento coletivo do grupo docente, referência também observada por Carvalho (2002). Este GEF porém, como se pôde observar, debate-se com um problema oposto, tendo inclusive de atuar coletivamente no sentido de “proteger” as Condições de Suporte estabelecidas nos PNEF e que se apresentam fundamentais para a qualidade da EF.

Paralelamente, os processos internos e as atividades e rotinas já muito definidas e sedimentadas, são igualmente veiculadas com bastante intencionalidade aos novos elementos, logo desde o início do ano: “[Sobre a preparação do ano letivo] O que leva mais tempo é voltar ao que é básico. Leva mais tempo a discutir regras, a como fazer o Regulamento de EF, porque há muitas pessoas novas.” (*entrevista ao Coordenador, Março, 2011*).

Apesar dos elementos que sustentam a dinâmica apresentada, ao triangular as fontes de informação, torna-se mais evidente como se relaciona a visão do grupo com o seu trabalho coletivo. Tanto os resultados do questionário como a entrevista ao coordenador revelam o problema das Condições de Suporte ao nível Relacional: “Num ou noutro caso, a distância é tão expressiva face ao que era no passado, do que as pessoas estavam habituadas, que leva a supor que pessoalmente possa haver incómodo.” (*entrevista ao Coordenador, Março, 2011*).

Esse fato emerge também no fato das Condições de Suporte terem tido o valor mais baixo com alta dispersão. Esta dimensão, eventualmente poderá ajudar a clarificar a análise descritiva dos resultados do questionário onde se pode constatar a maior divergência de opiniões pela maior dispersão de resultados como indicam os valores mais altos de desvio padrão das dimensões de Liderança (1.22) e Visão (1.04). Neste sentido, o Coordenador reconhece que um grupo dentro do GEF tem uma participação mais forte nas decisões e que isso se reflete na forma como o grupo (não) partilha as mesmas visões em certos aspetos: “...sinto que muitas das coisas que acontecem, acontecem pelo peso que a história tem, pelo peso que uma grande parte dos mais velhos tem (...) mais do que a crença, a crença partilhada.” (*entrevista ao Coordenador, Março, 2011*).

A Aprendizagem Coletiva, que foi o ponto mais forte e consistentemente identificado pelos professores no questionário, é sustentada por todas as fontes analisadas, onde inclusivamente se

efetivaram práticas de aprendizagem numa das interações observadas entre todos os elementos do GEF, como por exemplo a aferição de critérios de avaliação sobre os níveis de jogo dos Desportos Coletivos.

Todo o grupo esteve envolvido na atividade e no debate das suas observações, tendo apontado uma convergência na avaliação dos níveis de jogo, o que potencia uma maior coerência no processo de avaliação das matérias e promove a aprendizagem quer sobre a matéria em causa (Andebol) quer sobre o processo de avaliação propriamente dito.

(Notas de Campo, 2.^a Reunião, Março, 2011)

Esta dimensão surge como um elemento bastante presente e intencional na dinâmica coletiva, tendo sempre como foco a melhoria das práticas letivas dos professores do GEF para uma maior promoção do sucesso e aprendizagens dos alunos, tal como ilustra a tabela 1, com um exemplo retirado do Plano Anual de atividades do GEF analisado.

Tabela 1. Exemplo de atividade de aprendizagem partilhada do GEF (*Plano Anual de Atividades de Educação Física 2010/2011*).

Tipo	Ação	Local	Dinamizador	Destinatários	Data
AF	Oficinas de Formação	Escola	Professor X, Professor Y e Professor Z	Professores de EF	1.º P
Competências a adquirir / objetivos a atingir					
Planificar e definir a metodologia das aulas de Avaliação Inicial. Aprofundar os conhecimentos de diversos aspetos dos PNEF.					

Dada a consistência desta dimensão, reconhecida pelo grupo e suportada por todas as fontes, é possível que a dimensão de Prática Pessoal Partilhada seja menos esclarecida, na medida em que partes dessa dimensão se podem diluir nesta Aprendizagem, como por exemplo a observação de aulas e a discussão de práticas letivas. No entanto, na observação de uma das reuniões, foi possível registar um episódio em que um dos colegas mais experientes se manifestou disponível para observar e discutir aulas com colegas, que na altura não teve seguimento por parte dos restantes. Não tendo este estudo tido uma componente longitudinal, não se tornou possível aferir o seguimento deste episódio na prática coletiva.

Integração da ASA

Voltando o foco para a forma como este GEF gere coletivamente a ASA, começamos por demonstrar que ela é destacada de forma evidente nos PNEF, focando a motivação e integração dos alunos numa perspetiva do seu próprio sucesso curricular, não se tratando de ceder às suas vontades, mas sim de compreender as suas diferenças e a necessidade de se trabalhar e articular no sentido da aprendizagem.

Nesta perspectiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir também objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida.

No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.

(Jacinto et al., 2001)

Pudemos constatar referências objetivas em todas as fontes que nos indicam que este GEF partilha de uma visão claramente orientada para o aluno, identificando-se uma conceção coletiva sobre o que o GEF considera um aluno bem formado na EF. A melhoria das práticas e decisões coletivas assentam na procura do sucesso e das aprendizagens dos alunos da escola, procurando gerir de uma forma equilibrada a heterogeneidade característica de uma escola no contexto em que esta se apresenta. Tal como referem Allen (1983) e Doyle (1985), práticas letivas centradas nos alunos conduzem a melhores resultados, e este GEF procura gerir equilibradamente o currículo dos alunos e todas as decisões sempre em direção a esse sucesso. Portanto, foi possível verificar que este GEF preconiza coletivamente estratégias de suporte à ação individual do professor: “Portanto, (...) eles fazem uma pré-escolha em inquérito, que é para o professor, com base na pré-escolha, preparar a Avaliação Inicial. Até porque eles também podem estar a escolher contra eles próprios, por exemplo em termos de avaliação.” (entrevista ao Coordenador, Março, 2011).

Castelli e Rink (2003), num estudo comparativo entre escolas americanas de alta e baixa performance, verificaram que as escolas com melhor performance ao nível da EF apresentavam departamentos (ou grupos) que, entre outras características, também integravam nas suas decisões a utilização eficaz da intervenção dos alunos. Esta avaliação inicial tem um impacto direto no ajuste dos objetivos de sucesso dos alunos, ao ser realizada uma Conferência Curricular inicial, onde se analisam e discutem os dados do conjunto dos alunos, verificando quais são as maiores fragilidades no contexto de escola para se definirem estratégias de atuação coletivas. Esta avaliação é realizada de uma forma contínua ao longo do ano, ajustando-se assim as decisões coletivas às particularidades do momento do ano letivo em que os alunos se encontram.

Portanto, quem for “rã”, que é ainda quem pode morrer afogado se for empurrado para o meio de uma piscina sem pé, é um critério para nós, portanto eles não entram na rotação [de turmas pelos espaços], permanecem na piscina. Portanto, há decisões dessas que são tomadas em função dos resultados.

(entrevista ao Coordenador, Março, 2011)

Paralelamente, este GEF opta a nível interno por fazer Provas de Aferição no final de cada ano letivo aos anos terminais de ciclo (e por vezes a outros) para aferir o cumprimento dos objetivos de

ciclo, isto é, para aferir o grau de sucesso dos alunos na EF. Este sucesso é tido como uma medida da qualidade do trabalho coletivo do GEF, e é visto não só em termos de classificações finais, mas essencialmente no que respeita ao sucesso dos alunos por nível de matéria e no geral de acordo com as Referências para o Sucesso em EF definidas nos PNEF. As práticas constantes de avaliação das aprendizagens dos alunos concretizadas por este GEF parecem contribuir para que, simultaneamente, professores e alunos beneficiem reciprocamente nas esferas do PEA em que se encontram.

Também ao nível das interações foi possível observar uma discussão coletiva sobre opções de gestão curricular pelos professores de casos particulares de alunos, que colocaram as suas questões à consideração do coletivo:

Discutiu-se uma gestão diferente do currículo face ao nível da aluna na [matéria de] opção [-natação-] e à sua necessidade em trabalhar outras matérias (e.g. podia ter menos aulas de natação, investindo-se noutras matérias nos dias em que os alunos da turma com um nível inferior fossem para a piscina).

(Notas de Campo, 2.^a Reunião, Março, 2011)

No entanto, este GEF, como tantos outros, apresenta atividades de complemento curricular, enquadradas comumente no Desporto Escolar, na variante de Atividade Interna e Externa. O aspeto que poderá ser particular é o facto de também estas atividades estarem integradas no currículo formal do aluno, explicitando-se objetivos de extensão da EF nos documentos coletivos, como se pode observar pelo exemplo retirado do Plano Anual de Atividades do GEF analisado, fornecido na tabela 2.

Tabela 2. Exemplo de atividade de complemento curricular planeada pelo GEF (Plano Anual de Atividades de Educação Física 2010/2011).

Tipo	Ação	Local	Dinamizador	Destinatários	Data
AD	Desporto Escolar – vertente interna: inter-turmas; natação; atletismo	Escola e Piscina	Agrupamento	Alunos	Ao longo do ano
Competências a adquirir / objetivos a atingir					
Aplicar as competências adquiridas nas aulas curriculares em contexto competitivo.					

Curiosamente, Castelli e Rink (2003), não abordando diretamente o quadro teórico das CAP, lançaram também aspetos caraterísticos de grupos de EF com bons resultados que vão ao encontro desses conceitos, como por exemplo a partilha de visões e conceções; o papel do Coordenador na liderança do GEF; condições de suporte positivas, coesas e estáveis ao nível relacional entre os professores; a promoção de práticas de aprendizagem para a melhoria partindo de dentro do GEF; e uma comunicação regular e eficaz.

Numa análise conjunta aos resultados apresentados neste ponto, confrontando-os com as caraterísticas dos GEF com melhores performances em EF referidas por Castelli e Rink (2003) e

com os benefícios sintetizados por Hord e Sommers (2008) decorrentes do funcionamento do grupo de professores como CAP, foi-nos possível constatar que tanto este GEF (e os seus professores), como os alunos encontram muitas e diversificadas oportunidades de enriquecimento e evolução no quadro referenciado. O professor que entra pela primeira vez neste GEF tem um grande suporte profissional por parte dos colegas mais antigos, e com referências documentais e práticas partilhadas que facilitam toda a integração nos processos e nas rotinas deste GEF, o que não invalida a presença de divergências, como se pôde observar, eventualmente mais marcadas pelo menor clima social. Por outro lado, o currículo e os alunos são o centro de todo este trabalho coletivo, sendo o seu sucesso a bússola permanentemente referenciada nas fontes consultadas. Todo este processo é iniciado e finalizado na interpretação comum dos PNEF e o processo de melhoria das práticas individuais e coletivas desencadeia-se de dentro para fora, sem que se verifique a necessidade de pressões de agentes externos ao grupo de professores de EF.

Procuraremos em seguida perceber de que forma estas práticas suportam a GEA pela professora observada.

Relação entre as práticas de Gestão da Ecologia da Aula com o trabalho coletivo do GEF, numa perspetiva integradora da ASA

A professora (caso 5 do Gráfico 1) obteve 5.38 e 5.65 pontos na dimensão Disciplina e Clima, respetivamente, e foi o caso com os terceiros valores mais altos, uma vez que os professores com os valores mais altos não autorizaram a observação das suas aulas.

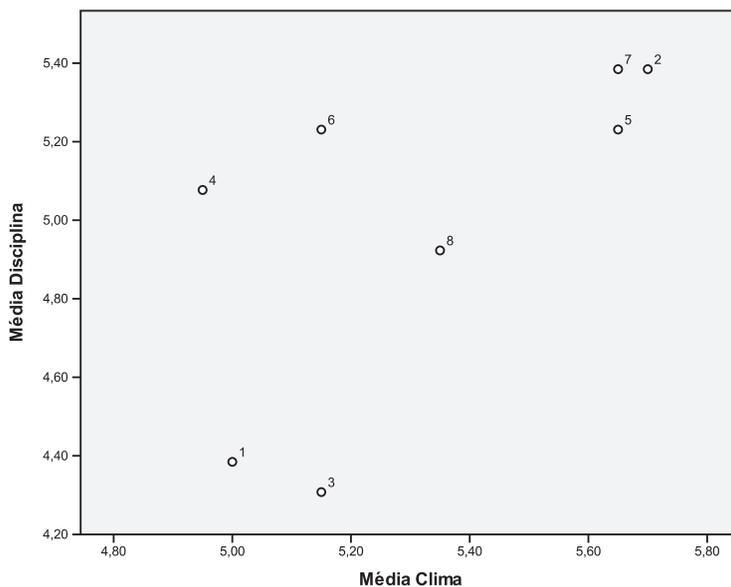


Figura 1. Dispersão dos casos de professores do GEF em estudo.

O questionário dos alunos e a observação da aula procuraram, no conjunto, aprofundar e esclarecer a relação entre o pensamento da professora sobre os seus comportamentos de GEA e a sua prática letiva, para posteriormente se procurar a relação com o trabalho coletivo do GEF.

Os alunos revelaram em termos médios uma intenção de participação nas aulas de EF eminentemente Académica. Esta revela-se através de valores baixos na dimensão Social (2.53 ± 0.51) comparativamente aos mais elevados da dimensão Académica (4.55 ± 0.89). Esta referência torna-se mais clara pela observação da dispersão gráfica da turma, onde se conseguem encontrar agrupamentos de alunos com diferentes posicionamentos relativamente às suas intenções para a aula.

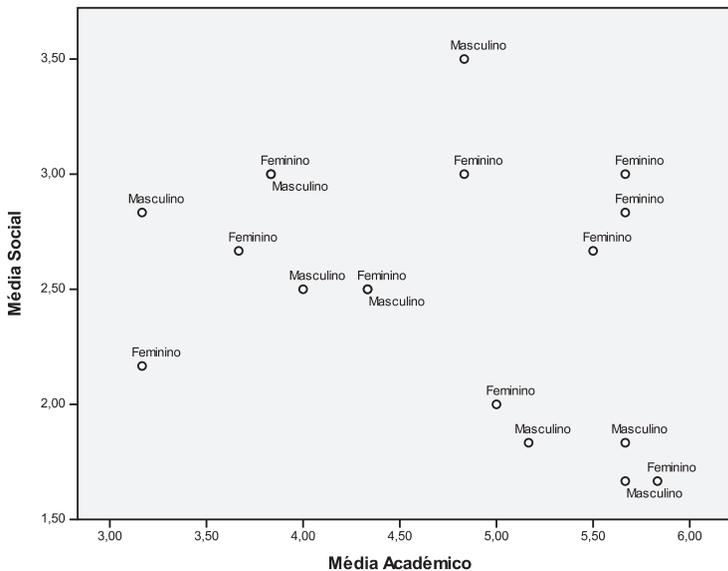


Figura 2. Dispersão gráfica dos casos da turma observada sobre as dimensões Social e Académica.

Paralelamente, a clara maioria da turma ($n=13$) percecionou as aulas com uma orientação Académica e apenas 1 aluno viu as aulas com orientação Recreacionista. Os restantes alunos ($n=4$) entenderam as aulas como tendo uma orientação Biologista.

Na aula analisada as principais observações são apresentadas na tabela 3.

Cruzando os dados do questionário dos alunos com as notas da observação, constatou-se que a perceção da turma está ajustada à aula da professora, na medida em que ia ao encontro das orientações coletivas, que já tivemos oportunidade de ver que são comuns às dos PNEF, onde vigora a conceção Académica de EF. Percebe-se assim que as práticas letivas da professora observada se podem justificar com clareza à luz do trabalho coletivo realizado. Por exemplo, o fato dos alunos poderem escolher matérias onde se sentem mais afastados dos objetivos, possibilita uma

Tabela 3. Resumo da análise das Notas de Campo sobre as aulas observadas.

Ensino	Aprendizagem
Avaliação de todos os alunos para o nível Elementar ou Avançado do Voleibol, Ginástica Acrobática e Dança, nas situações formais referidas nos PNEF.	Maioria dos alunos em prática efetiva durante as aulas.
Essencialmente Supervisão com Responsabilização por Feedback ou Avaliação.	Os alunos revelaram empenho na sua avaliação questionando a professora sobre objetivos específicos dos níveis em que estavam a ser avaliados.
Grupos de nível homogêneos por tarefa.	Os alunos tinham liberdade para escolher matérias durante o período de avaliação dos colegas.
Contexto de áreas ou grupos.	

diferenciação do ensino por níveis de aprendizagem e participada pelo aluno, sustentada não só pela literatura da qualidade de ensino, mas fundamentalmente contextualizada pelas práticas coletivas do grupo onde se insere. O estudo de Englert e Tarrant (1995) revelou que os professores integrados em CAP revelaram uma alteração de práticas letivas no sentido da diversificação das tarefas e da instrução, diversidade essa que parece encaixar neste caso.

Anteriormente referiu-se o esbatimento de diferenças de intenções de participação para a aula entre alunos de ambos os géneros. Não se tendo objetivado perceber as eventuais diferenças estatísticas entre os géneros, essa situação pareceu-nos interessante do ponto de vista da análise qualitativa, devido à observação da organização permanente da turma por grupos de nível de aprendizagem em todas as tarefas, neste caso em particular, para uma aula de avaliação das matérias. Concomitantemente, esses apresentaram-se envolvidos na sua prática. Podemos então pensar que uma GEA equilibrada e integradora da ASA, na perspetiva apresentada, tenha tendência para reduzir as diferenças físicas de género (Azzarito & Solmon, 2009).

Quando o critério é focado na competência, será mais fácil levar a que alunos diferentes possam integrar grupos de nível semelhantes e portanto partilhar de uma forma mais clara as mesmas conceções. Esta reflexão parece-nos apontar no sentido de Dunne et al. (2000) que concluíram que as práticas coletivas de professores se tornavam mais centradas nos alunos. Complementando, Hord e Sommers (2008) referem que uma das vantagens do trabalho coletivo como CAP para os alunos é a diminuição de diferenças nos resultados de aprendizagem derivadas de fatores extrínsecos ao PEA. Paralelamente, este tipo de opções é sustentado pelas práticas coletivas do GEF onde esta professora se integra, como já tivemos oportunidade de demonstrar na discussão da Integração da ASA pelo coletivo.

Vescio et al. (2008) extraíram um conjunto de categorias decorrentes do trabalho coletivo como CAP que se parece relacionar com o impacto no estabelecimento de práticas de ensino mais eficazes, a saber: a) colaboração; b) foco na aprendizagem do aluno; c) autoridade do professor; e d) aprendizagem contínua dos professores. Neste quadro, as categorias de aprendizagem contínua e o foco na aprendizagem do aluno parecem surgir de forma clara no trabalho coletivo deste

GEF como suporte à GEA. Dado que esta professora está há 20 anos no mesmo contexto, que de acordo com o coordenador tem uma história e cultura consistentes sobre a visão focada no sucesso e com práticas regulares de aprendizagem profissional, é possível que as suas práticas tenham beneficiado da presença destes elementos (Tsangaridou & O’Sullivan, 2003).

CONCLUSÕES

Em suma, o GEF orienta o seu trabalho coletivo pelas linhas dos PNEF e os documentos produzidos, bem como as restantes fontes, enquadram-se de uma forma bastante convergente com as dimensões das CAP.

A existência de uma história e cultura de aperfeiçoamento constante das práticas profissionais centradas nas aprendizagens dos alunos, bem como uma integração estratégica nos órgãos de gestão pedagógica, parecem sustentar de forma determinante a qualidade do trabalho coletivo deste GEF, nomeadamente nas dimensões que se apresentaram com maior consistência.

O coordenador, apesar de reconhecer a convergência coletiva relativamente às opções de trabalho do GEF e com os alunos, assume a dispersão do grupo nalgumas dimensões das CAP, nomeadamente sobre a ausência de uma componente social mais marcada que se pode traduzir nas visões e liderança.

As práticas letivas da professora observada vão ao encontro da sua perceção de GEA integradora da ASA, acompanhadas por um sistema social dos alunos eminentemente académico sobre as aulas de EF traduzido numa participação congruente com as tarefas propostas. As práticas letivas observadas são sobretudo contextualizadas pelas decisões coletivas do GEF em que a professora se insere e porventura fruto da dimensão de aprendizagem muito forte e consistente no seio do grupo.

Pode-se então concluir que este GEF apresenta uma forte perceção coletiva no sentido de funcionar como uma CAP em consequência do trabalho desenvolvido sobre as referências programáticas. Este processo de desenvolvimento profissional requer condições fundamentais para alcançar o desejado sucesso dos alunos numa dinâmica de integração do seu sistema social. Neste contexto parecem assumir especial destaque a história e cultura desenvolvidas pelo GEF apontando fundamentalmente para uma ideia de consistência e de abertura à crítica coletiva alimentadas por uma ideia comum de sucesso; a intencionalidade de desenvolver estratégias coletivas concretas de desenvolvimento da disciplina, como por exemplo a integração no processo de tomada de decisão escolar, e de sucesso dos alunos que integrem o seu sistema social e imediatamente transferíveis para a sala de aula, tais como a discussão coletiva do trabalho com a turma e de casos concretos de alunos, ou o estabelecimento de rotinas de aula como sejam a gestão de grupos de nível partilhada entre professores em momentos críticos do ano letivo, ou a presença de diferentes áreas e matérias em cada aula para potenciar a aprendizagem



dos alunos naquilo que é crítico para o seu sucesso; a reflexão coletiva sobre os resultados dos níveis de especificação das matérias alcançados pelos alunos em cada matéria tomando decisões sobre esses mesmos resultados, tais como que matérias aferir ao nível critérios de avaliação e do desempenho dos alunos.

Numa perspectiva integradora dos resultados, convergente com o paradigma ecológico que sustenta este estudo, parece verificar-se uma interdependência sistêmica entre o meso sistema caracterizado pelo trabalho coletivo dos professores como CAP e o microsistema da ecologia da aula. Desta forma, parece sustentar-se a relação positiva de um trabalho como CAP nas práticas letivas dos professores e intenções e práticas dos alunos cuja ASA apresenta uma orientação eminentemente acadêmica. Paralelamente, esta orientação acadêmica da ASA dos alunos, a par dos resultados aferidos coletivamente pelo GEF pode estar a induzir um efeito de retroação no meso-sistema no sentido de reforçar o trabalho coletivo desenvolvido pelos professores deste GEF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características e qualidade do trabalho coletivo carecem de mais atenção da investigação pois esse é o primeiro contacto que o professor estabelece ao entrar para escola e, para além dos seus alunos, é com os colegas de grupo que passa mais tempo. Idealmente, considerando a estabilidade do corpo docente durante um período relativamente alargado, parece haver evidências suficientes que o trabalho coletivo como CAP proporciona oportunidades de enriquecimento de professores mas também, e igualmente importante, de alunos. Numa lógica mais operacional, o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF assume-se como um fator determinante no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado. Neste sentido, as orientações metodológicas dos PNEF evidenciam referências concretas consonantes com a investigação, e em particular com o quadro das CAP, devendo assim assumir-se como uma ferramenta basilar no trabalho do desenvolvimento curricular dos alunos a estabelecer pelos professores.

Tendo a investigação identificado características de professores experientes e do que se pode definir ao nível da qualidade de ensino, seria interessante clarificar o enquadramento dos professores que revelam essas características, no contexto do trabalho coletivo do GEF em que se inserem para um entendimento mais efetivo do real impacto desse trabalho na qualidade do ensino e das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos.

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer à Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo suporte financeiro prestado ao desenvolvimento do estudo. Gostariam também de agradecer à escola participante pelo clima de abertura e de disponibilidade para a recolha dos dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. D. (1983). *Classroom management: Students' perspectives, goals and strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114. doi: 10.180/1357332042000175836
- Azzarito, L., & Solmon, M. A. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 173-191.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans. 5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Beres, C. J. (2007). *Learning communities, achievement and completion: Exploring relationships in southern alberta secondary schools*. (Doctor), University of Montana, Missoula.
- Carvalho, L. M. (2002). *Oficina do Coletivo: Narrativas de um grupo de Educação Física (1968-1986)* (Vol. 6). Lisboa: Educa e SPEF.
- Castelli, D., & Rink, J. E. (2003). Chapter 3: A comparison of high and low performing secondary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(5), 512-532.
- Crum, B. (1993). *A critical review of competing PE concepts*. Paper presented at the 2nd European Forum: Sports Sciences in Europe – Current and Future Perspectives, Cologne, Germany.
- Doyle, W. (1979). The complex classroom: A research focus. *Theory into Practice*, 18(3), 138-144.
- Doyle, W. (1985). Classroom management and the curriculum: A strategic research site (R. a. D. C. f. T. Education, Trans.) (pp. 32). Texas, Austin: University of Texas at Austin.
- Dunne, F., Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical friends groups: Teachers helping teachers to improve student learning. *Phi Delta Kappa*(28).
- Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325-336.
- Gauthier, K. R. (2009). *Change in educational policy and practice through online communities of practice*. (Master), Dominican University of California, School of Education, San Rafael, CA.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 214-224). London: Sage Publications.
- Hord, S. M. (1996). School professional staff as learning community questionnaire: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement (S. E. D. Laboratory, Trans.) (pp. 71). Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M., & Rutherford, W. L. (1998). Creating a professional learning community: Cottonwood creek school. *Issues... about Change*, 6(2), 1-8.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- LaRocco, D. J. (2007). On the path to becoming a professional learning community: Charting change in one suburban middle school. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 75-101.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Meehan, M. L., Orletsky, S. R., & Sattes, B. (1997). Field test of an Instrument measuring the concept of professional learning communities in schools (U. D. o. E. Office of Educational Research and Improvement, Trans.) (pp. 74). Charleston, West Virginia: Appalachia Educational Laboratory.
- O'Sullivan, M. (2007, April). *Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals*. Revision. New Zealand Physical Education Association, New Zealand.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicase em professores de educação física*. (Doutoramento Não publicada), Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Santos, M. P. d. (2007, Outubro/Dezembro 2007). Comunidade de prática: Que sentido no contexto educativo? *Revista NOESIS*, 71, 40-41.
- Siedentop, D. (1992). *Task structure observation system (Observation protocol for instruction)*. Ohio State University. Ohio.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Tozer, S., & Horsley, H. (2006). Chapter 8: Professional development of teachers in physical education – Where are we now? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 450-457.

- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 132-152.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching & Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wenger, E. (1998, February/26/2000). Communities of practice: Learning as a social system Retrieved November, 2010, from <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/1ss.shtml>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso – Planejamento e métodos* (A. Thorell, Trans. 4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.