

Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico Relato de uma Forma de Intervenção

Tomé Bahia de Sousa*
Beatriz Pereira**

Resumo

A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico está longe de ser uma realidade nas escolas portuguesas. Razões interpretativas dessa realidade são sobejamente conhecidas: — Falta de formação, falta de material e instalações, ausência de apoios, etc...

Não obstante, quando eventualmente supridas essas carências nem sempre são proporcionadas às crianças as actividades físicas adequadas e necessárias.

Por outro lado, os professores com experiência quando inquiridos sobre a importância da Educação Física no âmbito do currículo do Ensino Básico, manifestam-se claramente a favor.

No trabalho que vamos apresentar discutimos algumas hipóteses relativas à construção do conhecimento prático dos professores com vista à identificação das causas desta aparente contradição.

1 Generalidades

Os objectivos educativos para as actuais escolas do 1.º ciclo do ensino básico consistem fundamentalmente na promoção de experiências significativas que ajudem as crianças a desenvolverem todas as suas capacidades como membros autónomos, activos e criativos da sociedade.

* Assistente na Universidade do Minho.

** Assistente Estagiária na Universidade do Minho.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 73-85.

Para que a escola encoraje a realização do todo o potencial humano é importante que ensine as crianças a serem capazes de tomar decisões, a escolherem entre várias alternativas, a serem receptivas às mudanças adequadas, a estabelecerem consensos em situações diversas, a serem responsáveis pelas suas acções.

A Educação Física contribui eficazmente para o desenvolvimento total da criança. Não obstante todos os professores se referirem à criança total, à educação integral, a verdade é que a maior parte do tempo e energia é dedicado às chamadas áreas intelectuais. Educação Física e as restantes áreas expressivas são relegadas para segundo plano quando não são pura e simplesmente esquecidas. Mas se a criança é de facto um ser físico, intelectual e social é absolutamente indispensável que os planos educativos contemplem todas as suas dimensões. A dimensão física, base e sustentáculo do ser total, necessita de alimentos, protecção e exercícios vigorosos. Para maximizar o desenvolvimento total a actividade física deve ser planeada pelo professor e sistematicamente praticada pela criança.

No currículo do Ensino Básico a Educação Física contribui com dois grandes objectivos educativos:

Desenvolvimento da condição Física associada à saúde e desenvolvimento da motricidade através da aprendizagem de habilidades motoras. Numerosos estudos e também a observação casual indicam que estes objectivos são muito importantes na cultura ocidental constituindo, assim, significantes conceitos que a escola deve transmitir à criança. Em acréscimo aos objectivos gerais da educação (maximizar as potencialidades da criança total), esta disciplina desenvolve e mantém apropriados níveis de condição física e saúde e ensina porque é que isso é importante e qual o papel do exercício físico; desenvolve adequadas destrezas motoras, começando pelas capacidades motoras de base, dando grande incidência ao gesto desportivo e, finalmente, preparando o indivíduo para a utilização dos tempos livres.

Para alcançar estes objectivos os programas de Educação Física devem incluir actividades vigorosas e sistemáticas por alargados períodos de tempo. Este objectivo não pode ser atingido em tempo de férias ou de recreio. É necessário um plano estruturado e regular de exercícios físicos.

2 A quem competirá ministrar a Educação Física?

Necessariamente aos professores do Ensino Básico dados os condicionamentos do nosso sistema educativo. Por isso os professores devem conhecer como as actividades físicas são aprendidas e desenvolvidas e como ajudar as crianças a praticar e desenvolver essas habilidades. Se

o professor não tiver um plano específico para uma prática correcta e frequente, é improvável que o desenvolvimento motor das crianças se verifique. Insistindo mais uma vez, tempo de férias e de recreio em que pontualmente ocorrem práticas físico-motoras mais ou menos enquadradas não são suficientes para um desenvolvimento motor capaz de provocar o gosto pela prática regular de actividades físicas.

A Educação Física, tal como outras áreas do currículo, pode provocar oportunidades de aprendizagem de conceitos sociais, morais e intelectuais. Se as crianças não têm uma experiência qualitativa dos programas de Educação Física é provável que algumas importantes competências sejam postas em causa.

As atitudes dos professores perante a Educação Física são determinantes. As crianças depressa aprendem que os professores não valorizam as actividades físicas se observam as situações seguintes:

- Os professores usam os tempos de Educação Física como punição. Por exemplo, um professor pode dizer: João, tu não fazes ginástica porque deste muitos erros. Ao mesmo professor nunca lhe passaria pela cabeça dizer: João tu não estudas aritmética porque te portaste mal na leitura.
- Os professores utilizam os tempos destinados à Educação Física como recompensa. Por exemplo, um professor pode dizer: Joana, hoje estás dispensada da Ginástica. Podes ficar a ajudar-me a construir os fantoches para a festa de Natal.

Ambas as atitudes se prendem com as crenças educativas, mais ou menos radicalizadas, com que os professores envolvem esta disciplina curricular.

Em última instância a mensagem oculta é que a Educação Física não é importante bem assim como o desenvolvimento de padrões motores que, de forma inequívoca, irão condicionar toda a vida de relação das crianças.

3 As crenças educativas dos professores

3.1 Definições

Uma crença educativa pode definir-se como «a informação de que uma pessoa dispõe ao envolver um objecto com qualquer atributo esperado» (Fishbein y Ajzen, citados por Bauch, 1984, p. 3). Por outro lado, Wahlstrom, e colaboradores, (1982), dão a seguinte definição de crença: «É uma declaração hipotética ou inferencial acerca de um objecto capaz de ser precedida pela expressão «creio que...» que descreve o objecto como verdadeiro ou falso; correcto ou incorrecto; o avalia como bom ou

mau; que predispõe para a acção, provavelmente de diferentes formas sob diferentes condições».

As crenças, tal como as rotinas, servem para reduzir a necessidade de processamento de informação do professor. Assim, na infinidade de problemas inerentes à acção docente a existência de padrões comportamentais evita a abordagem pontual de cada um deles com economia evidente de custos energéticos.

3.2 *O problema*

Da revisão de estudos realizado sobre o paradigma «pensamento do professor» ressalta o pressuposto de que as crenças educativas guiam o comportamento dos professores na sua acção docente (Carlos Marcelo, 1985).

Nas escolas portuguesas do 1.º ciclo do Ensino Básico, a Educação Física está longe de ser uma realidade. Razões explicativas são sobejamente conhecidas: Falta de formação, falta de material e instalações, ausência de apoios, etc.

Não obstante, quando eventualmente supridas essas carências nem sempre são proporcionadas às crianças as actividades físicas adequadas e necessárias.

Por outro lado, os professores com experiência quando inquiridos informalmente sobre a importância da Educação Física no âmbito do currículo do Ensino Básico, manifestam a crença de que a Educação Física é extremamente importante para a formação das crianças.

Para confirmar esta observação empírica resolvemos analisar com mais pormenor a evolução das crenças dos professores no âmbito da educação física curricular desde o início da formação, isto é, após a chegada à instituição de formação inicial.

4 *Metodologia*

4.1 *A amostra*

A amostra deste estudo abrange um grupo de 34 professores em formação com média de idades de 20 anos e outro grupo de 33 professores com larga experiência e média de idades de 42 anos.

O grupo de professores com experiência inclui todos os professores (18) de uma escola da zona urbana de Braga e 15 de uma escola urbana do concelho de Guimarães.

O grupo de professores em formação (34) corresponde ao 1.º ano do curso de professores do Ensino Básico do CEFOPE da Universidade do Minho.

Para uma melhor análise da evolução das crenças educativas dos professores, ainda tentámos obter declarações de professores com pouca

experiência o que se verificou impraticável pela grande dispersão geográfica das colocações dos náveis professores.

Os dados (respostas ao questionário) foram obtidos de forma síncrona dentro de cada grupo.

4.2 O questionário

Com base no questionário de crenças elaborado por K. Zeichner e T. Tabachnick (1985), elaborámos o conjunto de 25 declarações 11 das quais relativas à disciplina de Educação Física.

Cada declaração tem 4 respostas prováveis (Completamente em Desacordo, Desacordo, Acordo, Completamente de Acordo) a que os professores devem responder em sintonia com as suas convicções.

As 11 questões relativas à Educação Física foram categorizadas da seguinte forma:

Desenvolvimento do aluno (2 declarações);
Rendimento Escolar Global do Aluno (3);
Relevância Curricular da Educação Física (2);
Importância da Educação Física para a Socialização Criança (2);
Importância da Educação Física para a Valorização Social da Escola (2).

A validação das categorias de crenças foi efectuada por um grupo de professores (7) do CEFOPÉ-UM em que se obtiveram percentagens de concordância superiores a 80%.

4.3 Tratamento dos dados

Construímos uma escala bipolar atribuindo o valor mais baixo da escala (1) à resposta provável «Completamente em Desacordo» e o valor mais alto (4) à resposta provável «Completamente de Acordo». A análise da radicalização das crenças e da similitude configuracional das diferentes categorias e sua evolução nos dois grupos permitir-nos-ão extrair algumas conclusões.

Para o conhecimento do grau de radicalização das crenças aplicámos o coeficiente de radicalização de Serafini (IR2) que define a tendência das respostas de um grupo nas categorias extremas de uma escala de crenças:

$$IR2 = C_m \times F_{rm} / K_n$$

Em que:

C_m = valor escalar da categoria modal a partir do ponto neutro da escala;

F_{rm} = frequência relativa da categoria modal;

K_n = Número da categoria da escala a partir do ponto neutro da escala. Se a escala for ímpar o ponto coincide com a categoria central.

Os valores obtidos variam entre 0 (nula radicalização) e 1 (máxima radicalização), sendo interpretados de acordo com estes critérios:

0.00 – 0.19 = baixa radicalização.

0.20 – 0.39 = moderada/baixa radicalização.

0.40 – 0.69 = moderada/alta radicalização.

0.70 – 1.00 = alta radicalização.

5 Resultados

Os resultados obtidos estão reportados nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5 em que são indicadas, comparativamente, as percentagens de cada uma das alternativas em relação ao número de elementos dos dois grupos.

A Fig. 6 compara os coeficientes de radicalização das categorias de crenças consideradas, que para os professores em formação são, respectivamente, 0.90, 0.56, 0.56, 0.63, 0.70. Para os professores com experiência os valores são os seguintes: 0.74, 0.54, 0.41, 0.56, 0.53.

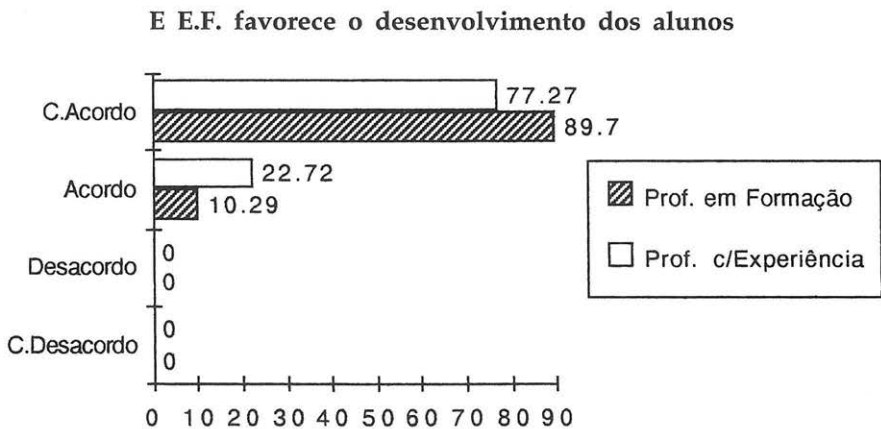


Figura 1

Resultados percentuais das declarações dos dois grupos respeitantes à categoria em epígrafe.

Os valores dos coeficientes de radicalização de Serafini (0.90 e 0.74) apontam para uma alta radicalização desta categoria de crenças educativas.

A E.F. favorece o rendimento escolar global do aluno

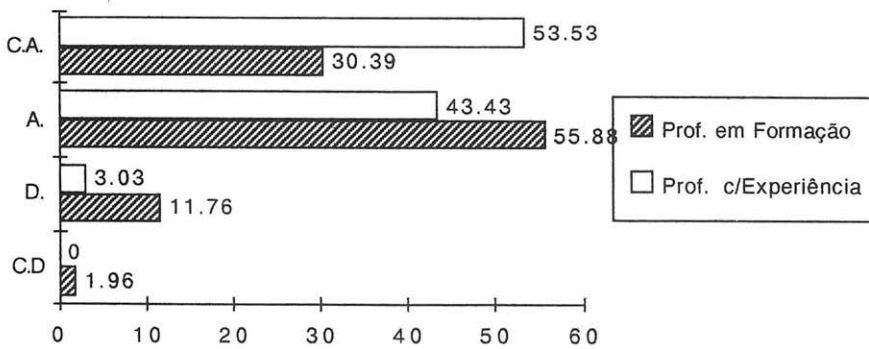


Figura 2

Resultados percentuais relativos à categoria «Rendimento Escolar Global dos alunos». Os valores (0.56 e 0.54) correspondem a uma moderada/alta radicalização desta categoria de crenças.

Relevância curricular da E.F.

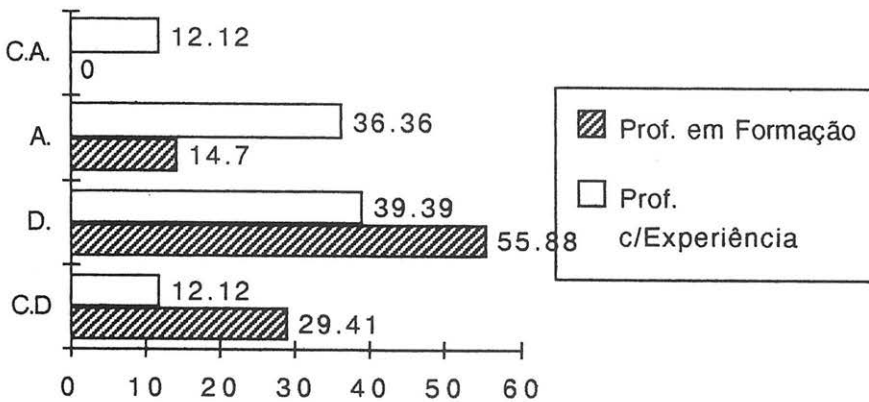


Figura 3

Resultados percentuais respeitantes à categoria «Relevância Curricular da E.F.». Os valores do coeficiente de Serafini (0.56 e 0.41) traduzem uma moderada/alta radicalização desta categoria de crenças. De referir que as declarações desta categoria foram formuladas pela inversa, como por exemplo:
 — A leitura a escrita e a aritmética deveriam ocupar a maior parte do tempo na escola.

A E.F. curricular favorece a socialização do aluno

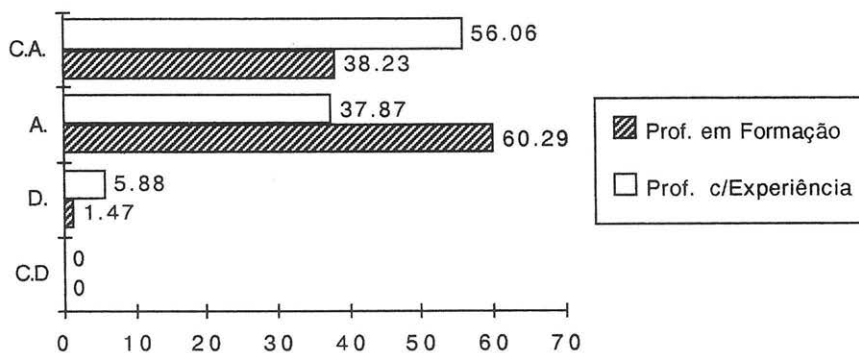


Figura 4

Resultados percentuais respeitantes à categoria «Socialização do Aluno». Com 0.63 e 0.56 de coeficiente a radicalização desta categoria pode interpretar-se como moderada/alta.

A E.F. favorece a construção de uma imagem positiva da escola

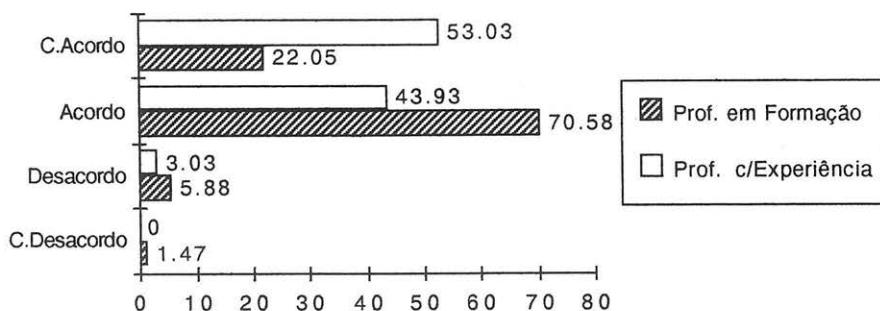


Figura 5

Dados referentes à categoria «Imagem Positiva da Escola». No grupo dos professores em formação, com 0.70 de coeficiente, verifica-se uma alta radicalização de crenças, enquanto que nos professores com experiência, o coeficiente 0.53 traduz uma moderada/alta radicalização.

Radicalização de crenças educativas

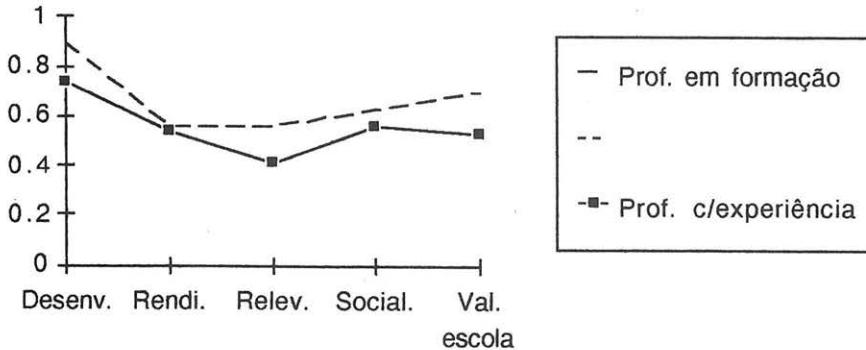


Figura 6

Configuração comparativa dos coeficientes de radicalização dos dois grupos. Para os professores em formação, respectivamente 0.90, 0.56, 0.56, 0.63, 0.70.

Para os professores com experiência 0.74, 0.54, 0.41, 0.56, 0.53, respectivamente.

6 Discussão dos resultados

Verifica-se um decréscimo de radicalização das crenças educativas no grupo de professores com experiência que no caso da conotação da E.F. com o desenvolvimento global do aluno, com a relevância curricular e com a valorização social da escola atinge os valores mais significativos. A proximidade dos coeficientes de radicalização referentes às categorias «rendimento escolar global» e «socialização» é um dado interessante na medida em que o grupo de professores em formação não tem qualquer experiência docente. A crença advém necessariamente da experiência própria como discentes.

Duma maneira geral estes resultados apontam para uma moderada/alta e alta radicalização das crenças dos professores favoráveis à E.F. curricular que não tem correspondência na prática docente desses mesmos professores. Sabemos isso por força do nosso trabalho no âmbito da formação inicial e contínua dos professores abrangidos por este estudo. Esta contradição entre o discurso e a ação, entre as crenças educativas e o comportamento docente, este desequilíbrio perturbador é geralmente superado como observaram Tabacknik y Zeickner, (1985), de duas formas: ou as crenças se alteram para justificar o comportamento ou então são os comportamentos que vão mudando para se adaptarem às crenças dos professores.

O primeiro processo é o que explicaria o grau de correspondência entre os valores altos e baixos dos perfis dos dois grupos, em cada uma

das dimensões consideradas, (Fig. 6), com acentuado decréscimo do coeficiente de radicalização observado nos professores com experiência. Nos primeiros anos de docência ocorre com os professores o que Vernman, (1984), denominou de «choque de realidade». No caso específico da E.F., o conflito entre crenças educativas e comportamento docente resolve-se normalmente a favor do comportamento de forma que as crenças e ideias que o professor adquiriu na formação inicial se transformam de maneira a justificar a própria prática.

Em qualquer dos casos o movimento para uma maior congruência entre crenças e comportamento, será o resultado de um processo negociado e interactivo entre os indivíduos e os estímulos e limitações da organização escolar e da comunidade.

Quer seja função da instituição de formação inicial quer das instituições responsáveis pela formação contínua ainda não devidamente equacionadas no nosso país, quer de um maior e mais amplo envolvimento comunitário, a verdade é que será necessário apoiar e incentivar os professores do 1.º ciclo do ensino básico desde os primeiros anos de docência para que a realidade da E.F. neste grau de ensino se transforme.

7 Uma forma de intervenção

7.1 O «Projecto Educação para o Desenvolvimento»

Um projecto está em curso, deste 1980, no distrito de Braga, concelho de Guimarães, zona de S. Torcato.

Tal projecto, designado «Educação para o Desenvolvimento» realiza-se em várias frentes, possui vários sub-projectos operativos, entre os quais um no âmbito da Educação e da promoção do sucesso educativo.

As condições ecológicas para o processo negociado e interactivo foram criadas pela Câmara Municipal de Guimarães, pelo Centro Regional de Segurança Social de Braga e pelo Centro de Formação de Professores e de Educadores da Universidade do Minho.

As linhas estratégicas deste programa passam pela inventariação e análise dos factores sociais, escolares e profissionais do insucesso escolar, pelo apoio à prática pedagógica dos professores envolvidos através de procedimentos de supervisão e «coaching» na acção-reflexão-acção; pela promoção e realização de acções de formação contínua sobre temas sócio-psicopedagógicos induzidos pela prática e expressos como necessidade sentida pelos professores; pela promoção de acções de intercâmbio escola-comunidade, no sentido da auscultação desta para condução das acções a empreender naquela e de intervenção comunitária pela escola; envolvimento das forças vivas das comunidades onde se situam as escolas e, em particular, dos adultos com filhos ou encarregados de educação a frequentar o ensino básico (1.º ciclo); poten-

ciação de recursos educativos através da criação e gestão de um centro de recursos sediado numa das localidades.

Para a realização destas tarefas, o CEFOPE da U.M. dispôs de três docentes em assistência permanente, dos quais faz parte o autor deste trabalho, e de outros docentes que pontualmente realizarão acções de formação contínua na área da respectiva especialidade. O CRSS e a C.M. de Guimarães dispõem de três técnicos na assistência e gestão do programa.

7.2 *A intervenção propriamente dita*

A partir de necessidades expressas pelos professores, a equipa de intervenção propôs-se ajudar na elaboração de projectos educativos da escola. Até aí uma prática descuidada ou insipiente, desta acção resultaram trabalhos de reconhecida qualidade que apontavam para a interacção escola-comunidade. Assim na escola de Abação (S. Tomé), o conselho escolar analisa a situação desta maneira para de seguida propôr o «Plano-Contributo para a Mudança». Assim:

«S. Tomé de Abação é uma das 73 freguesias do concelho de Guimarães.

Com aproximadamente dois milhares de habitantes e onde as novas construções habitacionais atingem já o meio milhar, como resultado da participação dos emigrantes.

Uma população adulta distribuída por, segundo o último censo, novecentas e seis mulheres e oitocentos e noventa e nove homens.

Dista 7 km da sede do concelho e possui já um razoável serviço de transportes que servem a população local.

Esta região possui um conjunto de actividades económicas fundamentais de menor organização. Por um lado a actividade do campo, por outro a existência de pequenas indústrias têxteis de estrutura familiar e artesanal nalguns casos.

É nestas actividades onde se manifesta o cerne desta problemática, já que é aqui que a criança é utilizada como instrumento de produção, seja como mão de obra infantil, que domina já as técnicas de produção industrial, em paridade com os adultos, seja como trabalhadores do campo. Em ambos os casos sempre em detrimento da formação e do desenvolvimento da sua personalidade, enquanto criança, do seu crescimento afectivo harmonioso e criativo, da sua participação no mundo, enquanto criança.

A maior quantidade deste grupo etário produtivo é absorvido pelas fábricas da região, das freguesias urbanas».

Carências... (Para não tornar demasiado extenso este relato, sintetizo). O Conselho Escolar continua enumerando as carências estrutu-

rais,... desde a Pré-Primária, desde o Parque Infantil, desde a Biblioteca, desde as Associações (de pais, culturais, sociais) para detectar os problemas que irão ser equacionados pelo «Plano, Contributo para a Mudança», onde se define o que se pretende, as necessidades económicas e de materiais, funcionamento e princípios orientadores.

7.3 A animação desportiva como factor integrante do desenvolvimento social e cultural

A par da formação específica dos professores na área da E.F. curricular, a animação desportiva é considerada um factor importante de mudança. A conglobação de esforços para a ligação e apoio com serviços internos e externos à comunidade tais como escolas, associações, clubes, irmandades, Instituto da Juventude, Direcção Geral dos Desportos, vai permitir que as actividades físicas constituídas em realidade do meio obtenham da escola, por sua vez, o tratamento dessa realidade.

Têm decorrido actividades de animação sócio cultural subordinadas a dois centros de interesse:

- 1 Conhece a tua freguesia;
- 2 Vamos crescer com o desporto, enquadradas por jovens em regime de OTL, devidamente preparados pela equipa responsável. Estas acções procuram o impacto junto das populações através de convites às crianças entregues nas escolas, organização de reuniões de pais, elaboração de cartazes, anúncios nos jornais locais e até na clandestina emissora local de televisão.

8 Em jeito de conclusão

Ainda não foi feita a avaliação deste projecto, mas acreditamos que da mesma forma que as crianças não podem crescer e desenvolver-se de forma harmoniosa sem que lhes sejam equacionados devidamente os problemas de movimento também acreditamos que pode ser esta uma das formas processuais, interactivas e negociadas, conducentes a uma maior consistência, no âmbito da E.F., entre as crenças educativas e a conduta docente dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Referências bibliográficas

BAUCH, Patricia A., (1984): The impact of Teachers Instructional Beliefs on their Teaching. Implications for Research and Practice. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., New Orleans.

- CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA n.º 1 de ABAÇÃO (S. TOMÉ), (1991/92): Plano Pedagógico Escolar «Educação para a Vida — Contributo para a Mudança», documento inédito, Distrito de Braga, Concelho de Guimarães.
- GARCIA, Carlos Marcelo, (1988): *El Pensamiento del Profesor*. Ed. CEAC, Col. Educacion y Enseñanza, Barcelona.
- PACHECO, José Augusto Brito, (1990): *Planificação Didáctica: Uma Abordagem Prática*. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário—Universidade do Minho.
- SERAFINI, Óscar, (1989): Coeficiente de Similaridade configuracional entre perfis quantitativos. In *Revista Paraguaya de Sociologia*, Asunción, Paraguay.
- TABACHNICK, B. R.; Zeickner, K. M. (1984): Individual and contextual influences on the relationships between teachers'beliefs of four beginning teachers in the U.S., paper presented at ISATT's 1985 Conference, May 28-31, Tilburg.
- VERNMAM, Simon, (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, n.º 2, pág. 143-178.
- WAHLSTROM *et al*, (1982): Teachers'beliefs ans assessment of Student Achievement, in Leithwood, K.A. Ed.: *Studies in Curriculum Decision Making*, Ontario, OISE, Pág. 26-34.