

# **Sociedade Portuguesa** **BOLETIM** **de Educação Física**

Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física. Um Estudo sobre o *Feedback* Pedagógico • A Experiência Pedagógica «Renovação do Ensino Elementar — Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 Anos aos 12 Anos» • A Avaliação e o Currículo Nacional em Inglaterra e País de Gales • Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física • Perspectivas e Modelos na Formação Inicial de Professores de Educação Física para a Educação Primária em Espanha

Número 12 — INVERNO/PRIMAVERA de 1995



# **Sociedade Portuguesa** **BOLETIM** **de Educação Física**

Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física. Um Estudo sobre o *Feedback* Pedagógico • A Experiência Pedagógica «Renovação do Ensino Elementar — Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 Anos aos 12 Anos» • A Avaliação e o Currículo Nacional em Inglaterra e País de Gales • Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física • Perspectivas e Modelos na Formação Inicial de Professores de Educação Física para a Educação Primária em Espanha

**BOLETIM SPEF/Trimestral**

N.º 12 (2.ª série) — Inverno/Primavera de 1995

*Director*

Francisco Sobral

*Conselho editorial*

Francisco Carreiro da Costa • João Carlos Rodrigues • Jorge Soares Nicola • Leonardo Rocha • Manuel Brito • Rui Gomes

*Conselho de redacção*

Marcos Onofre • Rui Gomes

*Apoio administrativo e assinaturas*

João Carlos Rodrigues

*Edição, propriedade e assinaturas*

Sociedade Portuguesa de Educação Física

Apartado 103

2796 LINDA-A-VELHA CODEX

*Assinatura anual (4 números)*

2500\$00 não sócios

2000\$00 instituições

*Preço deste número*

sócios — distribuição gratuita

1000\$00 não sócios

Registo do título n.º 10 474/85

*Composição* Alfanumérico, Lda.

*Impressão* Minigráfica, Artes Gráficas

Depósito legal n.º 43 392/91

Com o apoio da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

---

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Desejamos establecer intercambio con otras publicaciones

A Redacção do Boletim fará menção crítica de todas as obras de que sejam oferecidos dois exemplares à SPEF.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidades dos seus autores.

O editor reserva-se o direito de propriedade sobre todo o material publicado, o qual não poderá ser reproduzido sob qualquer forma, total ou parcialmente, sem a sua expressa autorização.

## Índice

Editorial .....	5
<i>Francisco Sobral</i>	
Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física	
Um Estudo sobre o <i>Feedback</i> Pedagógico .....	9
<i>João Quina, Francisco Carreiro da Costa, J. Alves Diniz</i>	
A Experiência Pedagógica «Renovação do Ensino Elementar	
— Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 Anos aos 12 Anos» .....	31
<i>Maurice Pieron, Marc Cloes, Catherine Delafosse, Maryse Ledent</i>	
A Avaliação e o Currículo Nacional em Inglaterra e País de Gales .....	59
<i>Chris Laws</i>	
Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física .....	75
<i>Marcos Soares Onofre</i>	
Perspectivas e Modelos na Formação Inicial de Professores de Educação Física	
para a Educação Primária em Espanha .....	99
<i>Onofre Ricardo Contreras Jordán</i>	
Índice dos 9 Primeiros Números .....	117





## Editorial

Francisco Sobral\*

Com esta edição do Boletim da SPEF conclui-se, na minha perspectiva pessoal, um ciclo iniciado em 1990, quando alguns professores de Educação Física, ocasionalmente reunidos numa homenagem académica ao sócio n.º 1, o Prof. Doutor António de Paula Brito, identificaram entre si apreciações e apreensões comuns sobre os caminhos que à Educação Física estavam a ser traçados por certas instituições e personalidades.

Cientes de que era preciso opor um obstáculo, mesmo que apenas de natureza crítica mas organizada, viram na revitalização imediata da SPEF uma condição necessária, porventura indispensável, para recuperar alguma credibilidade que a profissão e a sua matéria de ensino estavam a perder — por uma actuação deliberada de algumas das suas escolas e de grupos de influência junto do Ministério da Educação.

Esses colegas decidiram, a partir de uma análise comum, conciliar esforços e superar diferenças e motivações particulares, agregando ao projecto outros colegas e mobilizando um movimento de filiação que fez da SPEF, hoje com mais de 900 associados, uma das maiores sociedades de índole científica do País.

Em quatro anos, após dois exercícios consecutivos, a Direcção que agora cessa funções conseguiu cumprir metas importantes que se tinha proposto:

- «Despejada» precipitadamente das instalações que ocupava na sede do SPGL, logo a seguir à sua primeira eleição, conseguiu finalmente uma sede condigna e funcional, após variadas peripé-

---

\* Presidente da Direcção da SPEF nos biénios de 1991-93 e 1993-95  
Boletim SPEF, n.º 12 Inverno/Primavera de 1995, pp. 5-7.

cias que dificultaram a sua actuação no primeiro biénio de exercício.

- Reorganizou administrativamente a Sociedade e implantou uma base de dados eficaz, no mínimo compatível com a mobilidade profissional que ainda caracteriza uma parcela importante dos seus associados.
- Transformou o seu veículo de comunicação interna de uma folha avulsa e de publicação precária neste Boletim que constitui, sem jactância de qualquer espécie, um produto de elevada qualidade teórica e doutrinária, como é reconhecido por outras instituições e especialistas ligados às Ciências da Educação, designadamente.
- Promoveu debates, simpósios e congressos, não em número profuso — que a quantidade não é compatível com a vocação e a dimensão do aparelho de uma sociedade com esta índole — mas os necessários para isolar problemas prioritários (formação de professores, avaliação de novos programas, condições do exercício profissional) e ponderar soluções em conformidade.

Uma análise imparcial desta actuação confronta-nos porém com outros objectivos incumpridos. Assim:

- Não se conseguiu apresentar uma proposta de revisão dos Estatutos, imposta pelas condições entretanto criadas, nomeadamente no plano da formação de professores e das concepções teóricas vigentes nas diversas instituições formadoras.
- Não se logrou a «voz pública» que representasse, com a eficácia necessária em certas ocasiões, as posições da SPEF em relação a várias questões que afectaram e poderão vir a afectar a Educação Física, a qualidade de ensino e o estatuto profissional dos seus professores.
- Não foram ainda implantadas as condições de participação mais efectiva dos associados nem a expansão regional que constituíram propósitos programáticos explícitos do segundo exercício.

São pesados passivos que se transmitem agora à Direcção eleita, a qual beneficiará sem dúvida de condições mais desafogadas para superá-los, sobretudo pela integração de novos elementos, com novas ideias e um *élan* de participação sócio-profissional em conformidade.

Houve também, em contrapartida, alguns sucessos gratificantes, como a creditação da SPEF enquanto agente de formação permanente dos professores e, sobretudo, uma primeira medida disciplinadora e clarificadora da atribuição de habilitação própria para o ensino da Educação Física, oriunda do Ministério da Educação. Não cremos ser imodéstia apontar à acção paciente e discreta da SPEF, de par com

outras instituições, bem entendido, alguma influência nesta retoma da legalidade e da decência.

Foi, contudo, no plano internacional que a acção da SPEF atingiu o maior relevo, ainda que os seus resultados se tenham diluído na extensão do espaço de influência da EUPEA — a Associação Europeia de Associações de Professores de Educação Física, de que foi membro fundador e em cuja Direcção está hoje representada. A realização do Forum Europeu de 1994, em Coimbra, e o destaque assumido em diversas outras reuniões e iniciativas demonstram, mais uma vez, como é tão difícil encontrar, em casa própria, o acolhimento frequentemente reconhecido no estrangeiro.

Após quatro anos consagrados sobretudo a reabilitar o projecto da SPEF, procurando demonstrar a sua necessidade e viabilidade, chegou o momento de iniciar a sua consolidação. As tarefas que isso implica não são menores nem menos complexas. Enquanto se mantiver fiel à sua vocação, a SPEF, ao construir-se e ganhar consistência para si mesma, realiza a mesma obra no contexto da própria Educação Física — que assim se reflecte, se questiona, progride e adquire mais consistência a cada momento. É uma obra que nunca estará concluída.



# Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física Um Estudo sobre o *Feedback* Pedagógico

João Quina\*  
Francisco Carreiro da Costa\*\*  
J. Alves Diniz\*\*\*

## 1. Introdução

Parece ter-se divulgado entre professores e metodólogos da Educação Física a ideia de que o *feedback* é um dos factores mais determinantes da aprendizagem das habilidades motoras.

- Já foi classificado de:
  - «Condição *sine qua non* da aprendizagem motora» (Annete e Kay, 1957);
  - A mais forte e mais importante variável da aprendizagem (Bilodeau, 1965);
  - «Instrumento mais poderoso de que dispõem os professores e treinadores» (Rothstein, 1980);
- Figura, como elemento chave, nos principais modelos de aprendizagem motora e nos sistemas de observação dos comportamentos de ensino do professor mais divulgados e utilizados.

Todavia, os dados da investigação em Educação Física parecem não apoiar, de forma concludente, aquela ideia. Isto porque se, por um lado, há já uma quantidade apreciável de estudos onde o valor positivo do

---

\* Professor-Adjunto na ESE de Bragança

\*\* Professor Associado na FMH/UTL

\*\*\* Assistente na FMH/UTL

Boletim SPEP, n.º 12 Inverno/Primavera de 1995, pp. 9-29.

*feedback* na aprendizagem dos alunos é realçado, por outro, há estudos que associam negativamente o *feedback* à aprendizagem, ou não evidenciam qualquer relação entre o *feedback* e os progressos dos alunos (fig. 1).

Figura 1: Relações evidenciadas em alguns estudos entre o *feedback* e os progressos na aprendizagem

RELAÇÃO POSITIVA	AUSÊNCIA DE RELAÇÃO	RELAÇÃO NEGATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yerg (1981)</li> <li>• Piéron e Piron (1981)</li> <li>• Piéron e Delmelle, R. (1982)</li> <li>• Yerg e Twardy (1982)</li> <li>• De Knop (1983)</li> <li>• Philips e Charlisle (1983)</li> <li>• Cloes, Piéron e Olislaegers (1985)</li> <li>• Carreiro da Costa (1988)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paese (1987)</li> <li>• Godbut, Brunelle e Toussignant (1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yerg (1977)</li> <li>• Graham, Soares e Harrington (1983)</li> </ul>

Como conciliar ou explicar esta inconsistência de resultados?

De acordo com as teorias da informação, o *feedback* é uma fonte de informação que, conjuntamente com outra — o envolvimento —, põe à disposição do canal central de tratamento da informação do aluno os dados necessários para a produção e fixação de respostas motoras adequadas.

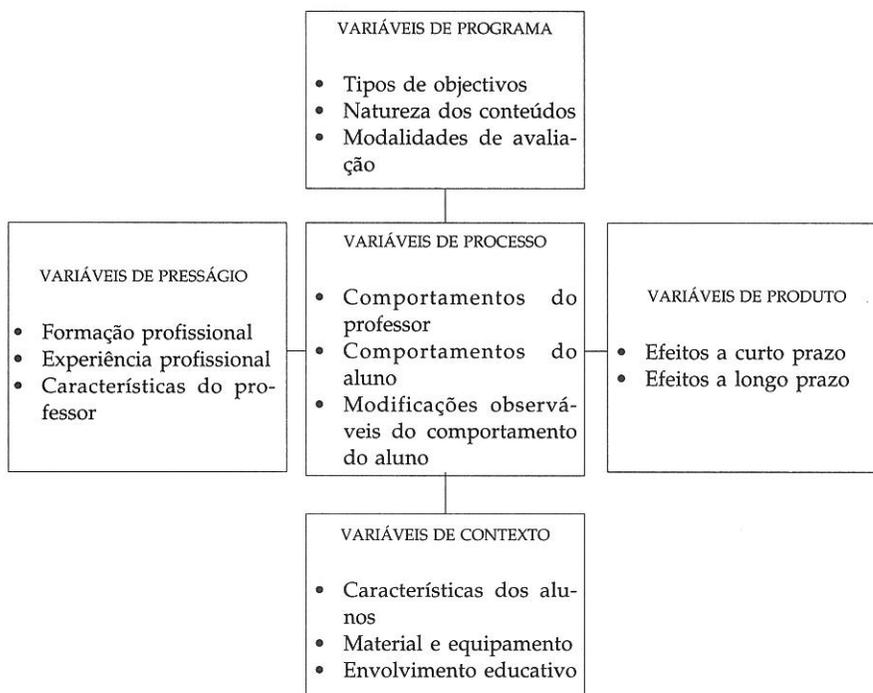
Porque o sistema de tratamento da informação tem uma capacidade limitada, o aluno não trata, na maior parte dos casos, toda a informação que recebe daquelas duas fontes, mas apenas a que, em cada momento, considera mais relevante (Arnold, 1985; Famose, 1990).

Nesta perspectiva, a proficiência do *feedback* na aprendizagem assenta, diríamos, não apenas na quantidade mas também (ou sobretudo) na qualidade e pertinência da informação que veicula.

Os trabalhos de investigação produzidos até ao momento sobre o *feedback* inscrevem-se, quase todos, no paradigma processo-produto cujas linhas gerais apresentamos, de forma esquemática, na figura dois.

Este paradigma assenta no pressuposto de que o nível final das aprendizagens dos alunos (variáveis de produto) depende directamente das variáveis de processo, sendo estas, por sua vez, influenciadas pelas variáveis de presságio, de contexto e de programa.

Figura 2: Paradigma processo-produto (segundo Piéron, 1988)



Como metodologia, aquele paradigma recorre preferencialmente (Doyle, 1986):

- À observação sistemática dos comportamentos do professor e dos alunos, a testes de rendimento e a inquéritos de atitude;
- Ao cálculo de correlações simples e a análises multivariadas;
- A experiências com repartição aleatória dos alunos e à manipulação de práticas de ensino.

Por razões, dizem muitos investigadores, inerentes às características e limitações metodológicas daquele paradigma, a maioria dos trabalhos enferma da mesma lacuna — a de se centrarem quase que exclusivamente nos aspectos quantitativos do *feedback* (frequências, taxas de emissão, variabilidade das taxas segundo a experiência profissional dos professores, o nível de escolaridade dos alunos, a matéria de ensino, etc.), esquecendo ou relegando para segundo plano todos aqueles aspectos de natureza mais subjectiva e de mais difícil observação e análise, como sejam, nomeadamente, a adequação dos *feedback* às necessidades e

capacidades dos alunos e os processos cognitivos desenvolvidos pelos alunos para reagir aos *feedback*.

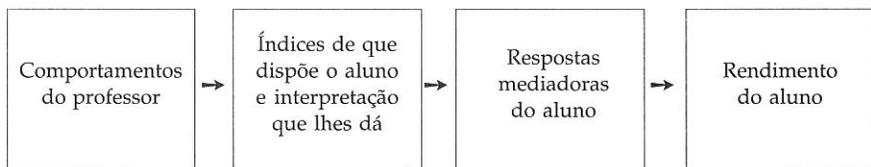
Esta lacuna, aliada aos resultados pouco esclarecedores encontrados na generalidade dos estudos de tipo processo-produto, tem levado, nos últimos anos, um número crescente de investigadores a prestar mais atenção quer às modalidades qualitativas dos comportamentos de ensino dos professores quer aos processos cognitivos desenvolvidos por alunos e professores durante a fase de interação pedagógica.

Os problemas com que se têm debatido os investigadores para estudar estes aspectos, no quadro do paradigma processo-produto, conduziram ao desenvolvimento de um outro paradigma de investigação — o paradigma dos processos mediadores.

Este paradigma (fig. 3) assenta, basicamente, em três pressupostos:

- A ecologia da classe, com os seus índices e interpretações que permitem, guia o comportamento dos alunos;
- A partir dos índices, os alunos produzem respostas mediadoras;
- São as respostas mediadoras as responsáveis directas pela aprendizagem dos alunos.

Figura 3: Paradigma dos processos mediadores (segundo Gage, 1986)



De acordo com este paradigma, a compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem passa, necessariamente, pelo estudo das respostas mediadoras produzidas pelos alunos para reagir aos comportamentos de ensino do professor.

Tal estudo levanta, no momento actual da investigação, dois grandes tipos de problemas:

- Um referente à definição das respostas mediadoras — isto é, à identificação das variáveis que interferem entre os comportamentos de ensino do professor e a produção das respostas motoras pelo aluno;
- Outro relativo à metodologia a utilizar na observação e análise daquelas respostas.

Rothkopf (1970) indicou uma via possível de ultrapassar alguns daqueles problemas ao sugerir que as respostas mediadoras são processos

cognitivos de tratamento da informação e que o processamento e armazenamento da informação estão associados.

Nesta perspectiva, é perfeitamente aceitável que a determinação da verdadeira influência do *feedback* na aprendizagem passe, também, pelo estudo:

- Do que entendeu o aluno do *feedback*;
- Da forma como percebeu o aluno o *feedback*;
- Do que reteve o aluno do *feedback*;

Sobre esta temática, existem já, em Educação Física, alguns dados que nos permitem supor que:

- Os alunos subestimam uma percentagem significativa da informação veiculada nos *feedback* que lhes são dirigidos durante as aulas (Cloes, Moreau e Piéron, 1990; Marques da Costa, 1991).
- A percentagem de informação perdida parece depender mais das características estruturais dos *feedback* (objectivo, forma e extensão) (Cloes, Moreau e Piéron, 1990; Marques da Costa, 1991) do que das características intrínsecas dos alunos (sexo, idade, inteligência, memórias visual e auditiva) (Marques da Costa, 1991).

Note-se, no entanto, que os dados existentes sobre esta matéria são, ainda, muito escassos e obtidos, todos eles, em condições simplificadas (microensino uns e condições experimentais outros).

Por isso e porque há razões para se pensar que, nas referidas condições, os comportamentos de ensino do professor exercem, muito provavelmente, uma influência diferente da que exercem em condições normais de ensino (Doyle, 1986), propomo-nos no presente estudo, realizado em condições reais de ensino, investigar duas questões que, face ao papel ainda controverso do *feedback* pedagógico na aprendizagem das habilidades motoras em meio escolar e às condições complexas em que decorre aquela aprendizagem (espaços amplos e abertos, movimentação permanente dos alunos e professores, ruídos múltiplos, interações constantes, etc.), consideramos de grande interesse e pertinência:

- A primeira refere-se ao destino da informação veiculada nos *feedback* que o professor dirige aos alunos durante as aulas de Educação Física. Daquela informação, que percentagem o aluno recebe, trata e/ou evoca?
- A segunda reporta-se aos factores com influência nos processos de recepção, tratamento e evocação da informação ou, mais precisamente, à determinação do tipo e nível das relações existentes entre

as percentagens de informação evocadas pelos alunos e dois conjuntos de variáveis:

- Um referente às características dos *feedback* (objectivo, forma e extensão);
- Outro referente às características dos alunos (sexo, idade, nível linguístico, nível cultural do agregado familiar, satisfação em relação às aulas leccionadas, autoconceito e competência relativamente à matéria de ensino, rapidez perceptiva, atenção concentrada, memória visual, memória auditiva e inteligência).

## 2. Metodologia

Para a consecução dos objectivos enunciados, planeámos e realizámos um «estudo» em que participaram 45 alunos cujas características apresentamos na figura 4 e dois professores.

Figura 4: Caracterização da amostra

TURMA	SEXO	IDADE								T
		11	12	13	14	15	16	17	19	
6.º	M	4	3	2	1	2	—	—	—	12
	F	4	5	2	1	—	—	—	—	12
	t	8	8	4	2	2	—	—	—	24
9.º	M	—	—	—	4	4	2	1	—	11
	F	—	—	—	3	4	2	—	1	10
	t	—	—	—	7	8	4	1	1	21

Cada professor leccionou 4 aulas (duas de ginástica e duas de basquetebol) em condições muito próximas das condições reais de ensino.

Todas as aulas foram gravadas em vídeo para posterior observação e análise.

Aos alunos foram aplicados dois «questionários»: um no decurso da aula sempre que lhes era dirigido um *feedback* e que consistia na pergunta — «o que é que te disse o professor?»; outro no final de cada aula e que consistia na questão — «quando estavas a realizar a tarefa x, o que é que te disse o professor?»

Os *feedback* do professor e os relatos dos alunos foram analisados relativamente ao objectivo, à forma, à extensão, número de ideias e densidade informacional.

A percepção dos *feedback* pelos alunos foi comparada com os *feedback* efectivamente emitidos pelo professor. Desta comparação resultaram os índices de retenção dos *feedback*.

Os dados resultantes foram submetidos aos seguintes procedimentos estatísticos:

- Análise descritiva de todas as variáveis;
- Análise correlacional das variáveis contínuas;
- Classificação hierárquica;
- Classificação automática.

### 3. Resultados e discussão

A apresentação e discussão dos resultados são efectuadas tendo por referência os dois objectivos do estudo.

#### 3.1. Objectivo 1

A determinação dos níveis de informação evocada pelos alunos da informação veiculada nos *feedback* foi efectuada tendo por base os resultados da análise descritiva (quadros 1 e 2 da figura 5).

*Figura 5:* Valores médios, desvios padrões e valores mínimos e máximos das variáveis de coerência referentes aos níveis de evocação registados no decurso da aula (coerência imediata — 1.º quadro)

e no final da aula (coerência retardada — 2.º quadro) em ginástica e basquetebol e no conjunto das duas modalidades segundo os diversos tipos e estruturas de *feedback*

	ESTRUTURAS DE FEEDBACK	X			SD			MIN.			MÁX.		
		GIN	BAS	G + B	GIN	BAS	G + B	GIN	BAS	G + B	GIN	BAS	G + B
DECURSO DAS AULAS	Des. Audio	64.78	78.87	71.37	34.38	33.22	29.27	0	0	0	100	100	100
	Des. Audio-Visual	72.24	59.79	65.93	34.69	33.57	31.44	0	0	0	100	100	100
	Descritiva (T)	66.87	73.48	68.42	33.09	31.61	28.14	0	0	0	100	100	100
	Pres. Audio	59.57	67.63	61.71	27.98	29.56	18.18	0	0	0	100	100	100
	Pres. Audio-Visual	56	52.06	50.52	33.21	27.20	26.12	0	0	0	100	100	100
	Pres. Audio-Táctil	43.42	45	43.37	22.33	5	22.33	0	40	0	100	50	100
	Prescritiva (T)	55.68	58.58	55.48	22.64	24.24	15.94	0	0	0	100	100	100
	Total (geral)	56.92	60.18	56.65	21.17	23.80	14.12	0	0	25	100	100	85
FINAL DAS AULAS	Des. Audio	45.78	73.26	56.96	41.36	38.41	34.01	0	0	0	100	100	100
	Des. Audio-Visual	46.15	38.95	48.60	45.83	36.96	40.33	0	0	0	100	100	100
	Descritiva (T)	43.83	57.50	54.81	38.08	40.69	29.41	0	0	0	100	100	100
	Pres. Audio	33.57	49.43	38.90	28.67	35.62	21.70	0	0	0	100	100	85.71
	Pres. Audio-Visual	38.33	35.27	34.34	39.24	28.52	23.14	0	0	0	100	100	100
	Pres. Audio-Táctil	36.77	—	36.78	20.90	—	20.90	0	—	0	100	—	100
	Prescritiva (T)	40.65	44.98	39.52	25.84	27.54	17.62	0	0	6.67	100	100	83.33
	Total (geral)	40.78	46.68	41.78	22.05	28.11	17.35	0	0	5.56	100	100	83.33

A análise dos dados permite constatar:

1) Os níveis de retenção dos *feedback* variam entre 33.57% (coerência retardada relativa aos *feedback* prescritivos audio em ginástica) e 78.87% (coerência imediata relativa aos *feedback* descritivos audio em basquete-bol), sendo os valores globais médios de 56.65% para a coerência imediata e de 41.78% para a coerência retardada.

A variabilidade interindividual é muito acentuada como pode ser constatado quer pela grandeza dos desvios padrões quer pelos valores mínimos e máximos que são, em quase todas as variáveis, 0 e 100 respectivamente.

Em termos globais, diríamos que os alunos substimaram cerca de 50% da informação que o professor lhes dirigiu.

Esta percentagem suscita algumas questões.

Em condições reais de ensino (quase sempre prolongadas, complexas e muito distractivas):

- Que fazem, efectivamente, os alunos dos múltiplos *feedback* emitidos pelo professor?
- Que poderão fazer os professores para elevar os níveis de retenção dos *feedback* nos seus alunos?

2) Há, naturalmente, perdas de informação entre os dois momentos de evocação dos *feedback*. Conforme evidenciado nas figuras 6 e 7, a sua amplitude varia segundo os tipos e estruturas dos *feedback*.

Assim (fig. 7):

- Os *feedback* menos esquecidos foram os prescritivos audio tácteis, seguidos de perto pelos *feedback* descritivos audio com percentagens de esquecimento próximas de 15% e 20% respectivamente.
- As estruturas prescritivas foram mais rapidamente esquecidas do que as descritivas.
- As estruturas simples (exclusivamente verbais) foram mais rapida e acentuadamente esquecidas do que as mistas (audio visuais e audio tácteis).

Refira-se que os tipos de *feedback* que melhor resistiram ao esquecimento (descritivos audio e prescritivos audio tácteis) foram aqueles que costumam ser emitidos com menor frequência pelos professores (Fishman e Tobey, 1978; Piéron e Devillers, 1980; Brunelle e Carufel, 1982; Piéron e Delmelle, R., 1983; Piéron e Delmelle, V., 1983; Gonçalves, 1985; Robalo, 1988; Rosado, 1988).

Figura 6: Níveis de coerência segundo os tipos e estruturas dos *feedback* por momentos de evocação

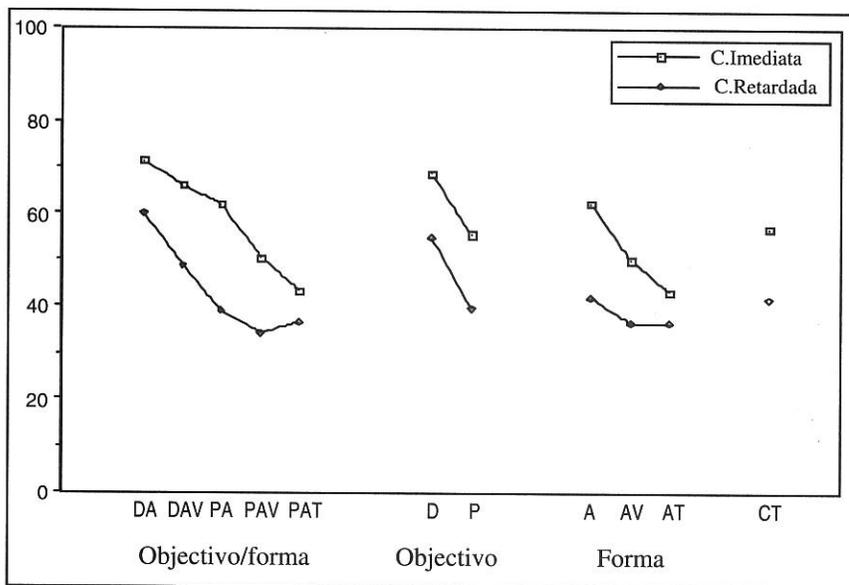
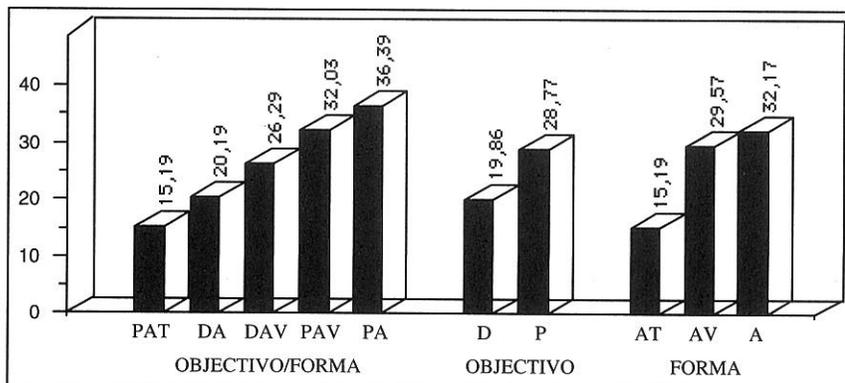
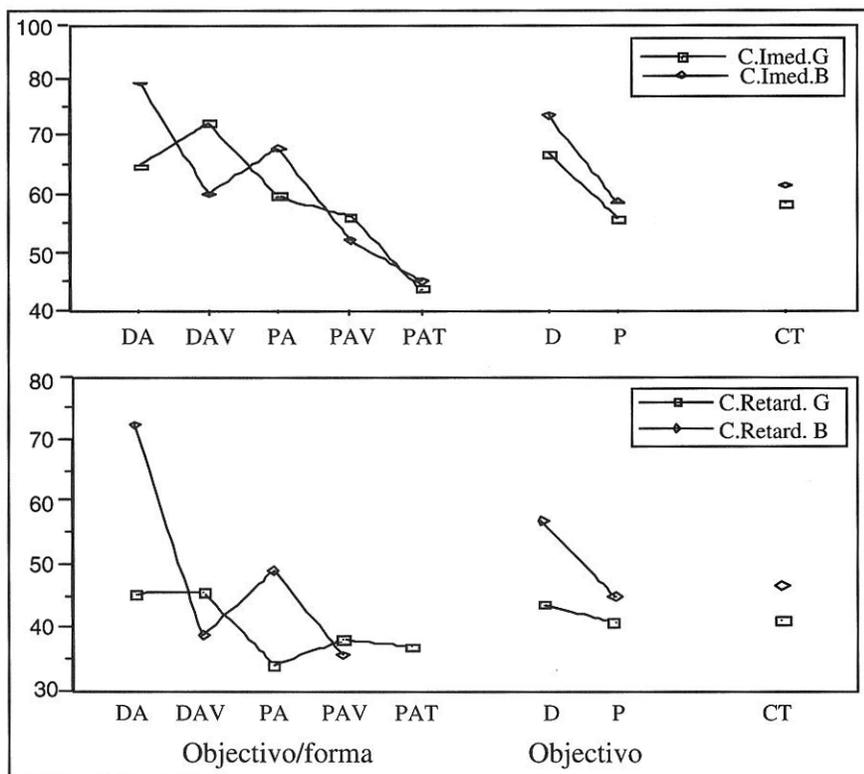


Figura 7: Perdas de informação segundo os tipos e estruturas dos *feedback*



3) Os alunos evocaram percentagens de informação ligeiramente mais elevadas em basquetebol do que em ginástica quer imediatamente após a recepção dos *feedback* quer no final das aulas (fig. 8).

Figura 8: Valores das variáveis de coerência segundo a matéria de aprendizagem



Os índices de competência motora e de autoconceito dos alunos bem como a extensão dos *feedback* poderão explicar, em parte, aquelas diferenças.

Repare-se que os alunos, não só parecem estar mais à vontade em basquetebol do que em ginástica como se pode constatar pelos níveis de

Figura 9: Níveis de autoconceito e de competência motora dos alunos em ginástica e em basquetebol

	AUTOCONCEITO	COMPETÊNCIA
Ginástica	8.31	2.87
Basquetebol	8.42	3.07

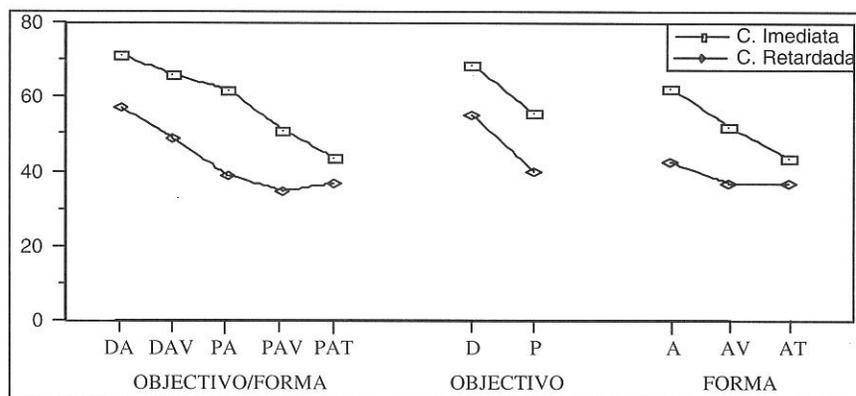
competência e de autoconceito que são maiores em basquetebol do que em ginástica (fig. 9), como também receberam menos informação em basquetebol do que em ginástica (fig. 10).

Figura 10: Palavras, ideias e densidade dos *feedback* recebidos por aluno

	GINÁSTICA	BASQUETEBOL
Palavras	123.09	91.07
Ideias	16.58	11.38
Densidade	13.23	13.10

4) No conjunto de todas as aulas, os alunos tiveram comportamentos diferenciados perante os diferentes tipos e estruturas de *feedback* (fig. 11).

Figura 11: Valores das variáveis de coerência segundo o tipo, o objectivo e a forma dos *feedback*



Assim:

- Os tipos de *feedback* mais coerentemente relatados foram, em ambos os momentos de evocação, os *feedback* descritivos audio, logo seguidos dos *feedback* descritivos audio visuais.

Nos últimos postos aparecem, no decurso das aulas, os *feedback* prescritivos audio tácteis e, no final das aulas, os *feedback* prescritivos audio visuais.

As diferenças evidenciadas, apesar de não serem a maior parte delas significativas, chamam, mais uma vez, a atenção para os *feedback* descritivos audio. Estes *feedback*, além de terem sido, como já referimos, dos que resistiram melhor ao esquecimento,

parecem ser, também, os de mais fácil recepção e processamento. Comportamento bastante diferente tiveram os *feedback* prescritivos audio tácteis que, sendo os que resistiram melhor ao esquecimento, parecem ser os de mais difícil recepção e processamento.

- As estruturas descritivas foram mais coerentemente relatadas do que as prescritivas, quer quando a evocação ocorreu no decurso da aula quer quando ocorreu no final da aula.

Esta constatação, observada também no estudo de Marques da Costa (1991), não apoia a prática habitual da generalidade dos professores de Educação Física que costuma emitir cerca de cinco/seis vezes mais *feedback* prescritivos do que descritivos (Fishman e Tobey, 1978; Brunelle e Carufel, 1982; Gonçalves, 1985; Guimarães, 1986; Robalo, 1988; Rosado, 1988), nem parece estar em consonância com os estudos de Piéron.

Efectivamente, segundo aquele autor (1988), os *feedback* que requerem menor autonomia do aluno são os avaliativos por não fornecerem nenhuma informação específica. Seguem-se-lhe os *feedback* prescritivos onde a selecção do ou dos aspectos a prestar atenção é da responsabilidade do professor. Por último, surgem os *feedback* descritivos onde, mediante a informação objectiva que veiculam, remetem para o aluno a decisão sobre o ou os aspectos a modificar.

De acordo com este escalonamento, seria lógico esperar, contrariamente ao que aconteceu, que os alunos pertencentes aos níveis de escolaridade baixo e médio e com um reportório motor pobre (uma grande parte dos alunos que constitui a amostra por nós estudada possui aquelas características) relatassem com mais fidelidade os *feedback* prescritivos do que os descritivos.

- As estruturas exclusivamente verbais foram, em ambos os momentos de evocação, melhor relatadas do que as mistas e, dentro destas, as audio visuais melhor do que as audio tácteis.

As constatações referidas, de sentido idêntico às de Marques da Costa (1991), parecem, por um lado, fundamentar o comportamento da generalidade dos professores que costuma ter a propensão para emitir, com muito mais frequência, *feedback* verbais do que mistos (Brunelle e Carufel, 1982; Fishman e Tobey, 1978; Gonçalves, 1985; Piéron e Delmelle, R., 1983; Piéron e Delmelle, V., 1983; Robalo, 1988; Rosado, 1988), mas estão, por outro, em oposição com:

- O que costuma aceitar-se, sem grande discussão, no quadro da Educação Física e que De Knop (1983) expressou da seguinte forma — a imagem visual da tarefa a aprender torna a informação menos abstracta, o que favorece a sua compreensão;

- Os dados do estudo de Carreiro da Costa (1988) em que os *feedback* visuais (apropriados) apareceram a caracterizar os professores mais eficazes;
- E os dados do estudo de Cloes, Moreau e Piéron (1990) em que os *feedback* mais facilmente retidos foram os audio visuais.

Dois exemplos, retirados das quatro aulas analisadas, talvez possam contribuir para esclarecer, em parte, alguns aspectos das contradições evidenciadas:

- Exemplo 1) *feedback* — «A bola sai do peito não sai da cara»/Relato — «A bola sai do peito não sai da cara».
- Exemplo 2) *feedback* — «Olha a posição da bola, quero-a aqui!»/Relato — «Para ver a posição da bola».

O primeiro *feedback*, de forma exclusivamente verbal, foi reproduzido na íntegra. A ideia fulcral do segundo, de tipo audio visual, não foi relatada.

O aluno alvo do segundo *feedback* não viu, conforme ilustram as imagens gravadas em vídeo, a execução do gesto pelo professor. Quando o professor colocou as mãos junto ao peito já o aluno ia, de costas, a correr para trás da fila.

Situações como a descrita observámos muitas quando fizemos a análise das aulas.

Tal facto, além de constituir uma possível explicação para as diferenças encontradas entre os valores das variáveis de coerência relativas aos *feedback* emitidos exclusivamente pelo canal verbal e as relativas aos *feedback* mistos, realça a importância do comportamento do aluno face ao *feedback* e, conseqüentemente, realça a necessidade de se escolherem os tipos e as estruturas das retroacções em função das tarefas motoras objecto de aprendizagem, das formas de organização dos alunos e da própria colocação do professor face aos alunos.

É importante que os *feedback* sejam adequados às necessidades e capacidades dos alunos. Mas é igualmente importante que os alunos lhes prestem atenção. Daqui decorre, também, a necessidade do professor, nas aulas de Educação Física, criar condições facilitadoras da atenção dos alunos.

### 3.2. Objectivo 2

O estudo do sentido e grau das relações entre os níveis de retenção dos *feedback* e as características quer dos *feedback* quer dos alunos foi efectuado tendo como base os resultados das análises descritiva e correlacional e das classificações hierárquica e automática.

Das características dos *feedback* estudámos dois conjuntos — um referente ao tipo, ao objectivo e à forma dos *feedback* e outro referente à extensão número de ideias e densidade informacional dos *feedback*.

Quanto ao primeiro conjunto já vimos que os alunos tiveram comportamentos diferenciados perante os diferentes tipos de *feedback*.

Quanto ao segundo conjunto, os resultados da análise correlacional apontam para a existência de uma relação negativa entre os níveis de retenção dos *feedback* e a quantidade de informação contida nos mesmos. Efectivamente, as relações entre as variáveis de coerência e as variáveis referentes à extensão dos *feedback* são, quase todas, de sinal negativo, embora bastante baixas a maioria delas.

Os resultados das classificações hierárquica e automáticas, efectuadas para clarificar o comportamento das variáveis em jogo, reforçam os resultados da análise correlacional.

Figura 12: Classificação hierárquica — síntese dos resultados

CLASSE	N.º ALUNOS	ESTRUTURAS FEEDBACK	CARACTERÍSTICAS FEEDBACK									COERÊNCIA						
			PALAVRAS			IDEIAS			DENSIDADE			IMEDIATA			RETARDADA			
			G	B	G B	G	B	G B	G	B	G B	G	B	G B	G	B	G B	
1	11	DA																
		DAV		+	+					+	+						—	
		PA					+	+									—	
		PAV		+	+		+	+					—		—		—	
		PAT		+			+											
		ED		+	+		+	+										
		EP		+	+		+	+									—	
		TF		+	+		+	+					—		—		—	
2	11	DA		+													+	
		DAV		+			+										—	
		PA		+			+		+									
		PAV		+							+		+		+			
		PAT		+			+		+									
		ED		+			+											
		EP		+			+	+		+								
		TF		+			+	+		+								
3	23	DA		—			—											
		DAV		—			—											
		PA		—			—				—					+		+
		PAV		—			—						—	—		+	+	
		PAT		—			—											
		ED		—			—											
		EP		—			—										+	+
		TF		—			—						—			+		+

- No que se refere à classificação hierárquica, repare-se (fig. 12) que:
  - Os alunos que receberam níveis de informação abaixo dos níveis médios (classe 3) obtiveram, em muitas estruturas de *feedback*, níveis de coerência retardada acima da média.
  - E os alunos que receberam níveis de informação médios ou acima da média obtiveram índices de coerência médios ou baixos.

Repare-se igualmente (fig. 13) que, no que se refere às diferentes classificações automáticas:

- Os alunos que obtiveram níveis de coerência superiores aos níveis médios receberam, de um modo geral, níveis de informação infe-

Figura 13: Síntese dos resultados das classificações automáticas

DECURSO DAS AULAS																
CLASSE	% DA AMOSTRA	ESTRUTURAS FEEDBACK	CARACTERÍSTICAS FEEDBACK									COERÊNCIA IMEDIATA				
			PALAVRAS			IDEIAS			DENSIDADE							
			G	B	G B	G	B	G B	G	B	G B	G	B	G B		
0%-33.33%	CERCA DE 10%	DA											—			
		DAV												—		
		PA	—				—							—	—	
		PAV												—	—	—
		PAT												—		
		ED	—				—							—		
		EP									—			—	—	—
TF									—			—	—	—		
33.34%-66.66%	CERCA DE 55%	DA												—	—	
		DAV		+	+		+	+						—	—	
		PA	+			+								—	—	
		PAV		+	+		+	+	+			+		—	—	
		PAT	+		+	+		+						—	—	
		ED		+		+	+	+					—	—	—	
		EP	+	+	+	+	+	+	+					—	—	
TF	+	+	+	+	+	+	+			+		—	—			
66.67%-100%	CERCA DE 35%	DA											+	+	+	
		DAV		—			—	—	—					+	+	
		PA												+	+	+
		PAV		—	—		—	—	—					+	+	+
		PAT	—		—	—			—					+	+	+
		ED												+	+	+
		EP	—	—	—	—	—	—	—					+	+	+
TF	—	—	—	—	—	—	—					+	+	+		

Figura 13: Síntese dos resultados das classificações automáticas (cont.)

		FINAL DAS AULAS												
CLASSE	% DA AMOSTRA	ESTRUTURAS FEEDBACK	CARACTERÍSTICAS FEEDBACK									COERÊNCIA RETARDADA		
			PALAVRAS			IDEIAS			DENSIDADE					
			G	B	G B	G	B	G B	G	B	G B	G	B	G B
0%-33,33%	CERCA DE 41%	DA				+					+	-	-	-
		DAV		+	+		+	+					-	-
		PA	+			+						-	-	-
		PAV		+	+		+	+				-	-	-
		PAT		+								-	-	-
		ED	+			+		+				-	-	-
		EP	+		+			+				-	-	-
TF	+		+	+		+				-	-	-		
33,34%-66,66%	CERCA DE 40%	DA											+	+
		DAV												+
		PA		+			+			-				+
		PAV										+		+
		PAT												+
		ED										+		+
		EP									-			
TF									-				+	
66,67%-100%	CERCA DE 17%	DA					+					+	+	
		DAV		-			-							
		PA	-							+	+	+	+	+
		PAV		-			-	-					+	+
		PAT	-		-	-		-						
		ED									-	+	+	+
		EP	-	-	-	-	-	-			+	+	+	+
TF	-	-	-	-	-	-			+	+	+			

riores à média na maior parte das estruturas de *feedback*, enquanto que os alunos que obtiveram níveis de coerência abaixo da média receberam mais informação do que a média através da maior parte das retroações.

Estas constatações são observáveis quer quando os resultados são analisados em termos de coerência imediata quer quando são analisados em termos de coerência retardada.

Quanto às relações entre os níveis de evocação e as características dos alunos, os resultados dos procedimentos estatísticos utilizados permitem inferir (fig. 14) que:

- Há um número significativo de variáveis referentes às características dos alunos (cerca de 40%) que não aparece associado a uma



única variável de coerência em nenhum procedimento estatístico. Integram este grupo — o nível linguístico, o nível de satisfação, o autoconceito, a competência motora e a memória auditiva).

- Há um grupo restrito de características dos alunos que, sobretudo pela frequência com que aparecem a caracterizar as diferentes classes em ambas as classificações, pode, em conjunto, contribuir para explicar a variância dos níveis de coerência encontrados.

Constituem aquele grupo a idade, a turma e as habilitações académicas dos pais dos alunos.

Frisamos — em conjunto — porque, pelas características da amostra, torna-se difícil interpretar o comportamento daquelas três variáveis isoladamente. Isto porque os alunos do 9.º ano são, quase todos, mais velhos do que os do 6.º e, no 9.º ano, estão todos os alunos que têm por pais indivíduos com habilitações académicas elevadas.

Se, ao nosso estudo, retirarmos este conjunto de variáveis (de interpretação difícil, repetimos) diríamos que se confirmam, no essencial, os resultados dos estudos realizados sobre esta temática atrás referidos: os níveis de evocação dos *feedback* parecem depender mais das suas características estruturais (Cloes, Moreau e Piéron, 1990; Marques da Costa, 1991) do que das características dos alunos (Marques da Costa, 1991).

#### 4. Conclusões

1) Os alunos subestimaram uma percentagem importante da informação contida nos *feedback* pedagógicos que o professor lhes dirigiu durante as aulas (cerca de 50%).

2) Entre os dois momentos de evocação houve perdas significativas de informação (cerca de 26%):

A grandeza das perdas foi menor:

- Nos *feedback* prescritivos audio tácteis e descritivos audio do que em qualquer um dos restantes tipos de *feedback*;
- No conjunto das estruturas descritivas do que no conjunto das estruturas prescritivas;
- No conjunto das estruturas mistas do que no das exclusivamente verbais;

3) Os alunos relataram com mais fidelidade a informação transmitida através:

- Dos *feedback* descritivos audio do que através de qualquer outro tipo de *feedback*;

- Do conjunto das estruturas descritivas do que do conjunto das estruturas prescritivas;
- Do conjunto das estruturas simples (exclusivamente verbais) do que do conjunto das estruturas mistas;
- Das estruturas pouco extensas (com poucas palavras e ideias) do que das extensas.

4) Os níveis de retenção dos *feedback* parecem não ter sido influenciados pela maior parte das características dos alunos. De facto, apenas o trio constituído pela idade, turma e nível sócio-cultural do agregado familiar aparece associado, de forma mais ou menos consistente, àqueles níveis.

5) À luz dos dados e conclusões apresentados, três recomendações se nos afiguram pertinentes para os professores:

- A necessidade de se respeitar o princípio da «concentração no essencial». Face à prestação motora do aluno, o professor deve identificar o aspecto determinante daquela prestação e, se necessário, fornecer, sobre ele, uma ou duas informações. Quando o objectivo da retroacção for essencialmente informativo, deve abster-se de fazer qualquer tipo de avaliação ou comentário que possa distrair o aluno da ideia central da retroacção.
- A necessidade de se aumentarem as taxas de emissão dos *feedback* descritivos para níveis mais próximos das taxas de emissão dos *feedback* prescritivos.
- A necessidade de se estruturarem as condições contextuais de modo a facilitar-se a captação e manutenção da atenção dos alunos.

## 5. Referências bibliográficas

- ADAMS, J. (1971). A Closed-loop Theory of Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 111-149.
- ANNETT, J.; KAY, H. (1957). Knowledge of Results and Skilled Performance. *Occupational Psychology*, 31, 69-79 (apud Simonet, 1990).
- ARNOLD, R. (1985). *Le Développement des Habilités Sportives*. Editions Revue EPS, Dossier n.º 3.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- BILODEAU, E. (1966). *Acquisition of Skill*. New York: Academic Press.
- BILODEAU, E.; BILODEAU, I.; SCHUMSKY, D. (1959). Some Effects of Introducing and Withdrawing Knowledge of Results Early and Late in Practice. *Journal of Experimental Psychology*, 58, 142-144.
- BRUNELLE, J.; CARUFEL, F. (1982). Analyse des Feedback Émis par des Maîtres de l'Enseignement de la Danse Moderne. *Revue Québécoise de l'Activité Physique*, 2, 3-8.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física — Estudo das Condições e Factores de Ensino Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.
- CLOES, M.; MOREAU, A.; PIÉRON, M. (1990). *Students Retentions of Teacher's Feedback*. Physical Education. University of Liège, Institut Supérieur d'Éducation Physique. Comunicação apresentada no Congresso da AIESEP World Convention Moving Toward Excellence, July 20-25, Loughborough, England.
- CLOES, M.; PIÉRON, M.; OLISLAGERS, P.; HUBIN, C. (1985). Enseignement d'une Habilité Motrice — Influence du Processus de Communication. *Revue de L'Éducation Physique*, 25, 1, 3, 21-24.
- DE KNOP, P. (1983). Effectiveness of Tennis Teaching. In R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso & T. Haajanen (Eds.), *Research in school Physical Education*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Education, 228-234.
- DE KNOP, P. (1986). Relationship of Specified Instructional Teacher Behaviors to Student Gain on Tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 71-78.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de Recherche sur L'Efficacité des Enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine *L' Art et la Science de L' Enseignement*. Liège: Editions Labor, 435-481.
- FAMOSE, J-P (1990). *Apprentissage Moteur et Difficulté de la Tâche*. Paris: INSEP — Publications.
- FISHMAN, S.; TOBEY, C. (1978). Augmented Feedback. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's Going on in Gym: Descriptive Studies*. Motor Skills: Theory into practice. Monograph, 1, 51-62 (apud Piéron 1988).
- GAGE, N. (1986). Comment Tirer un Meilleur Parti des Recherches sur le Processus d' Enseignement. In M. Crahay & D. Lafontaine *L' Art et la Science des L' Enseignement*. Liège: Editions Labor, 411-434.
- GONÇALVES, C. (1985). *Perfis de Comportamentos de Comunicação e Participação em Situações de Ensino e Treino*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.
- GRAHAM, G.; SOARES, P.; HARRINGTON, W. (1983). Experienced Teachers' Effectiveness With Intact Classes: An ETU Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 2, 3-14.
- GUIMARÃES, A. (1986). *Estudo da Variabilidade do Feedback de um Professor em dois Contextos Análogos e num Terceiro Diferenciado*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.
- MARQUES DA COSTA, C. (1991). *Estudo Qualitativo do Feedback Pedagógico — Análise da Coerência entre a Informação do Professor e o Relato Posterior do Aluno*. Dissertação de Mestrado, FMH/UTL.
- PAESE, P. (1987). Specific Teacher Feedback's Effect on Academic Learning Time and on a Novel Motor Skill. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds), *Mythes, Models and Methods in Sport Pedagogy*. Champaign: Human Kinetics, 207-213.

- PHILLIPS, B.; CARLISLE C. (1983). A Comparaison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3, 55-67.
- PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives — Observations et Recherches*. Liège: Université de Liège.
- PIÉRON, M.; DELMELLE, R. (1983). Le Retour d'Information dans l'Enseignement dans des Activités Physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- PIÉRON, M.; DELMELLE, V. (1983) Les Réactions a la Prestation de l'Éleve — Étude dans l'Enseignement de la Danse Moderne. *Revue de l'Education Physique*, 23, 4, 35-41.
- PIÉRON, M.; DEVILLERS, C. (1980). Multidimensional Analysis of Informative Feedback in Teaching Physical Activities. In G. Schilling & W. Baur (Eds.). *Audiovisuelle Medien in Sport. Moyens Audiovisuels dans le Sport. Audiovisual Means in Sports*. Basel: Birkhauser Verlag, 277-284.
- PIÉRON, M.; PIRON, J. (1981). Recherche de Critères d'Efficacité de l'Enseignement d'Habilités Motrices. *Sport*, 24, 144-161.
- ROBALO, E. (1988). *Análise Multidimensional dos Perfis de Comportamento e das Situações Pedagógicas nas Aulas de Dança*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.
- ROSADO A. (1988). *Análise Multidimensional do Feedback Pedagógico — Comparação de Dois Grupos de Professores com Especializações Profissionais Diferenciadas no Ensino dos Saltos em Atletismo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.
- ROTHKOPF, E. (1970). The Concept of Mathemagenic Activities. *Review of Educational Research*, 40, 325-336
- ROTHSTEIN, A. (1980). Effective Use of Videotape Replay in Learning Motor Skills. *Journal of Physical Education and Recreation*, 51, 2, 59-60 (apud Simonet, 1990).
- SIMONET, P. (1990). *Apprentissages Moteurs — Processus et Procédés d'Acquisition*. Paris: Vigot.
- TOUSIGNANT, M.; BRUNELLE, J. (1982). Les Courants de Recherche en Enseignement de l'Éducation Physique. *Revue des Sciences de L'Éducation*, 8, 1, 63-67.
- YERG, B. (1977). *Relationships Between Teacher Behaviors and Pupil Achievement in the Psychomotor Domain*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- YERG, B. (1981). The Impact of Selected Pressage and Process Behaviors on the Refinement of a Motor Skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 1, 38-46.
- YERG, B.; TWARDY, B. (1982). Relationship of Specified Instructional Teacher Behaviors to Pupil Gain on a Motor Skill Task. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds), *Studing the Teaching in Physical Education*. Liège: AEISEP, 61-68.



# A experiência Pedagógica «Renovação do Ensino Elementar — Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 Anos aos 12 Anos»<sup>+</sup>

Maurice Pieron\*  
Marc Cloes\*  
Catherine Delafosse\*  
Maryse Ledent\*

## *Organização da experiência pedagógica*

### *1. Os princípios*

Delmelle (1991) definiu claramente a filosofia geral da experiência pedagógica: «No que diz respeito às necessidades das estruturas administrativas em vigor, às disponibilidades materiais e humanas e às dificuldades monetárias, a comissão definiu da seguinte maneira, a filosofia duma renovação possível num prazo imediato:

- a) No ensino elementar, qualquer criança deve praticar actividade física diariamente; é perfeitamente possível agir de maneira a que as actividades e as estruturas gerais da escola não sejam subvertidas.
- b) O conteúdo das actividades propostas deve responder ao conjunto das exigências colocadas pelo desabrochar feliz e completo da personalidade; o desenvolvimento corporal deve ser integrado num processo de educação global.
- c) Este ensino deve ser administrado por uma equipa pedagógica associando um professor de educação física, portador das habi-

---

<sup>+</sup> Este artigo faz parte de uma investigação desenvolvida no âmbito de um protocolo entre a Comunidade francesa da Bélgica e a Universidade de Liège (Serviço de Pedagogia das actividades físicas e desportivas, Professor M. Piéron).

litações pedagógicas requeridas, e um professor do ensino elementar, actuando em estreita colaboração.

- d) Importa informar os pais e outros membros da comunidade educativa, com a finalidade geral de os instruir sobre os objectivos, as modalidades e os efeitos do sistema aplicado e, com a finalidade específica de os colocar de maneira a darem apoio e assistência a cada criança em particular, no sentido de conseguir um progresso satisfatório. De igual modo, os serviços encarregados da tutela médica dos meios escolares devem ser integrados nas acções propostas».

## *2. A elaboração da experiência e os seus critérios de funcionamento*

Esta experiência iniciou-se com o ano lectivo de 1990/1991 e continuou ao longo dos dois anos seguintes, em 1991/1992 e em 1992/1993. No primeiro ano, só participaram nela as classes do ensino pré-escolar e os dois primeiros anos do ensino primário. A integração gradual das outras classes efectuou-se de ano para ano, os 3.º e 4.º anos em 1991/1992 e os 5.º e 6.º em 1992/1993. (No fim do ano escolar 1992/1993, a fase experimental tinha assim abrangido um período de três anos.)

Foram escolhidas catorze escolas para participar na experiência. Cada uma das sete circunscrições de ensino da Comunidade estavam representadas por duas escolas, seleccionadas de forma a representar os diversos tipos de instituições da Comunidade Francesa da Bélgica: escolas urbanas e rurais, escolas contendo um número elevado ou reduzido de classes e de alunos, escolas autónomas, escolas de aplicação ou secções de estabelecimentos secundários de ensino público ou de liceus.

A organização e a execução da experiência implicavam principalmente o consentimento voluntário do pessoal e que o seu conteúdo e a metodologia fossem aplicados, na medida do possível, e respeitando as especificidades colectivas e individuais.

Durante o ano escolar de 1990/91 a experiência necessitou do destacamento de um professor de educação física para duas escolas-piloto ou para dois ciclos paralelos de uma mesma escola, onde a população escolar o permitia.

Durante três anos, esses professores foram encarregues de animar um sistema educativo fundamentado na filosofia geral descrita inicialmente, em estreita colaboração com os professores e professoras do ensino primário; a motivação, a disponibilidade e o espírito de colaboração de todos os membros da equipa foram fundamentais na qualidade do trabalho.

### 3. Os dossiers de conteúdos

Dossiers especialmente desenvolvidos para a experiência definiram os conteúdos recomendados e forneceram um suporte teórico destinado a facilitar a tarefa dos professores especialistas na escolha e estruturação das actividades a propôr às crianças. Mesmo se o carácter técnico e especializado dos dossiers pôde, por vezes, tornar a leitura penosa e a compreensão difícil para os professores da classe, a sua consulta com a ajuda do especialista favoreceu a sua aplicação pelos primeiros.

Numa experiência como esta, em que se exige uma estreita colaboração entre um especialista e o professor da classe, é indispensável que uma clarificação dos objectivos e dos princípios de aplicação seja feita afim de assegurar a coerência indispensável ao projecto. A proposta de um conteúdo, feito de actividades variadas e adaptadas tanto às capacidades como aos interesses dos alunos, representa o complemento necessário à definição dos objectivos e princípios.

Não é nossa intenção analisar aqui os dossiers de conteúdos propostos, mas simplesmente lembrá-los.

No primeiro ano do pré-escolar, o tema da descoberta da escola destinada a assegurar uma estruturação da criança no seu novo meio e em relação aos outros, foi colocada como prioridade. Os deslocamentos (andar e correr), o apoio sobre as mãos, o equilíbrio, a preensão, a propulsão de um móvel, etc., constituíram o ponto de partida do aperfeiçoamento das habilidades motoras. Elas foram utilizadas tanto nas actividades diárias como nas práticas desportivas de lazer ou eventualmente de competição.

No segundo ano do pré-escolar, esta primeira descoberta prosseguiu com actividades de exploração e de descoberta de acções corporais.

O objectivo do terceiro ano do pré-escolar e do primeiro ano da primária centrou-se nas aprendizagens. O conhecimento do corpo, das suas acções, das suas relações com o meio humano e físico, as acções motoras essenciais tais como a marcha e a corrida, ou outras acções abordadas anteriormente, foram propostas sob formas mais elaboradas ou com objectivos mais avançados de precisão e amplitude. Diferentes modalidades de lançar e de bater uma bola ou um balão figuraram igualmente entre as actividades propostas.

No segundo ano da primária, a evolução da criança e sua maturação levaram os autores do dossier de conteúdos a fazer evoluir as actividades de maneira a abordar os seus «porquês» e os seus «comos». Entre os objectivos avançados, retemos a procura da amplitude do movimento, da força, da velocidade e da rapidez, da resistência, do rendimento, do domínio do risco e da contribuição pessoal ao movimento.

Os dossiers preparados para os 2.º e 3.º ciclos marcam a entrada na utilização das técnicas desportivas com vista a melhorar as qualidades físicas e motoras ou ainda para tentar desenvolver habilidades relacio-

nadas com a percepção de situações ou de relações sociais como é o caso dos desportos com bola. Foi por isso que se apelou às técnicas ou às situações escolhidas no atletismo, ginástica, dança, GRS, basketball e andebol, voley-ball, nos desportos de raquete, unihoc, no judo e na natação. A escalada foi adicionada a esta lista no 3.º ciclo.

*Quadro 1: Dados descritivos relativos à experiência pedagógica*

	90/91	91/92	92/93
Classes estudadas	97	139	187
Alunos estudados	1772	2563	3386

#### 4. Os participantes

O número de classes e de crianças estudadas (quadro 1), a repartição geográfica das escolas envolvidas na experiência assim como a representatividade das escolas em relação aos meios sociais e escolares asseguraram a elevada validade aos resultados recolhidos.

#### 5. Outras experiências no estrangeiro

A sessão diária de actividades físicas e desportivas figura entre os sonhos de um grande número de professores de educação física. Eles estão particularmente convencidos dos benefícios de desenvolvimento equilibrado que as crianças e os adolescentes podem daí usufruir. Ao longo das quatro últimas décadas foram postas em prática várias experiências em vários países: França, Canadá, Austrália, e ainda na Bélgica que aumentaram, de maneira mais ou menos significativa, o número de horas de educação física no programa escolar. Contudo as experiências de organização dos meios-tempos ou dos terço-tempos pedagógicos\*, da hora diária de educação física ou de aumento substancial do tempo dedicado às actividades físicas e desportivas não são tão numerosas como desejaríamos. A sua realização exige tempo, dinheiro, disponibilidade e entusiasmo dos professores, capacidade de organização, sem esquecer o rigor do controlo quando se avaliam os resultados do programa experimental.

Os resultados de várias experiências dificilmente resistem a um exame sério das condições da sua generalização, sobretudo em termos do número de indivíduos, de docentes, de classes e das respectivas escolas, da validade das estatísticas, da duração da experiência e do

modelo científico de avaliação. Com efeito, o esquema tradicional de comparação de um grupo experimental com um grupo de controlo apresenta uma relativa fragilidade se não for rodeada de muitas precauções para controlar o envolvimento, os conteúdos ensinados ou a relação pedagógica na classe.

Incontestavelmente, a experiência levada a cabo em Vanves, nos arredores de Paris, constitui um ponto de referência inevitável. Relembrando sucintamente, crianças de 11 anos foram integradas num programa escolar de meio tempo pedagógico associando um aumento importante de tempo consagrado às actividades físicas e desportivas, de 19h 30, com uma concomitante diminuição do tempo relativo às actividades cognitivas. O número de crianças estudado foi relativamente limitado, 35. O grupo experimental foi comparado com uma população análoga sujeita ao programa tradicional. As medidas revelaram diferenças muito nítidas de tamanho, de peso, de capacidade física, de prestação desportiva e de absentismo escolar a favor das crianças participantes no meio tempo pedagógico. Os resultados escolares das crianças do grupo experimental foram nitidamente superiores. Resumindo, as conclusões foram extremamente favoráveis. Na sequência dos resultados favoráveis sobre o estado de saúde das crianças em idade escolar que foram avançados, Vanves suscitou réplicas de estudo na Bélgica, onde se utilizou uma metodologia do controlo análogo e se revelaram resultados concordantes, como foram os casos de Cuesines e Vleesembeek, para citar apenas as mais conhecidas.

Parece-nos oportuno recordar aqui alguns dos estudos mais recentes sobre os efeitos do aumento de sessões, ou sobre a sessão diária de educação física. Do ponto de vista científico, podemos conceder-lhes maior credibilidade graças à evolução das metodologias de pesquisa utilizadas e, nomeadamente, pelo significado das variáveis retidas, pelo tratamento estatístico mais elaborado dos resultados e, por vezes, pela sua duração. O aumento das sessões tende a repercutir-se no estado geral de saúde da criança. Este objectivo não é, evidentemente, o único. Estes estudos situam-se numa perspectiva mais alargada, que relaciona o modo de vida activo e todos os benefícios que daí se podem esperar, sobretudo a prevenção dos factores de risco cardíaco.

Um estudo realizado na região de Trois-Rivières, analisou os efeitos de uma sessão diária de actividades físicas e desportivas sobre mais de 500 crianças, dos 6 aos 12 anos, provenientes de meios urbanos e rurais, que foram seguidas durante um estudo longitudinal (Lavallée, 1984; Shephard, Jequier, Lavallée, Labarre, & Rajic, 1980).

Dwyer, Coonan, Leitel, Hetzel, & Baghurst (1983) fornecem-nos os resultados de uma experiência do mesmo tipo, realizada durante três meses na Austrália, com mais de 500 crianças de 10 anos repartidas por dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Os primeiros praticaram actividades físicas e desportivas cerca de 75 minutos por dia, os

outros seguiram o programa regular de três sessões semanais de meia hora. Apesar da duração relativamente curta da experiência, foram registados efeitos positivos através de reduções de gorduras corporais e um aumento da capacidade de trabalho. Não foi constatada nenhuma diferença na pressão sanguínea ou nos níveis lipídicos nos diversos grupos.

Foi nesta base que um projecto ambicioso de educação física diário foi posto em prática na Austrália. Contava com duas componentes. Uma consistia em actividades visando o desenvolvimento das qualidades físicas com uma duração de cerca de 15 minutos, especialmente destinados a este objectivo. A outra comportava uma sessão diária de 30 a 40 minutos procurando a aprendizagem e o aperfeiçoamento das habilidades motoras. Estas actividades decorreram em dias alternados.

Como a Austrália contava com poucos especialistas de educação física no nível primário, o professor da classe foi o responsável pelas actividades físicas e desportivas, principalmente nos aspectos de desenvolvimento das qualidades físicas. De realçar, que os objectivos desta actividade eram bem específicos: elevar a frequência cardíaca a um mínimo de 160 pulsações/minuto e mantê-la a este nível durante um período de pelo menos 15 minutos.

Este projecto australiano pode ser considerado como um modelo no género por várias razões:

- 1) foi desenvolvido na base de uma pesquisa (Dwyer *et al.*, 1983);
- 2) as autoridades pedagógicas como os professores foram activamente implicados;
- 3) foram recolhidos dados com o fim de controlar os resultados;
- 4) a extensão do projecto foi baseado igualmente numa pesquisa;
- 5) foi desenvolvida uma documentação para utilização directa, posta à disposição dos professores;
- 6) os responsáveis ocuparam-se activamente da formação contínua necessária de forma a permitir às escolas e ao pessoal abordar o projecto em boas condições.

Poderíamos ainda relembrar outras experiências apresentadas na literatura especializada. Elas são geralmente de alcance mais limitado: na Finlândia, nos Estados Unidos (Carlisle, Cole, & Steffen, 1991), na Alemanha (Wasmund — Bodenschedt) e na Checoslováquia.

Com a excepção da experiência do projecto de Trois-Rivières e principalmente o da actividade física diária na Austrália, a análise da literatura especializada revelou poucos projectos de verdadeira importância postos em prática.

O projecto de «renovação do ensino elementar — desenvolvimento corporal das crianças de 2,5 a 12 anos» apresenta várias características importantes. Entre elas, sublinhamos o elevado número de alunos, mais

de 3000, repartidos por todas as circunscrições da Comunidade francesa da Bélgica. As escolas consideradas cobrem um largo leque de meios, urbanos ou rurais. Embora estas escolas se destinem a uma população, na sua maior parte, constituída por jovens belgas, também existiam escolas frequentadas por uma grande parte de crianças oriundas de famílias emigradas. Os três anos de aplicação também representam a duração mais longa apresentada na literatura consultada.

Estes diversos elementos agrupam todas as condições para uma generalização plausível dos resultados da experiência.

## *Metodologia de avaliação*

### *1. Os princípios e os objectivos*

A principal finalidade da pesquisa consistiu em avaliar os efeitos de um programa de actividades físicas diário através da comparação das suas repercussões em crianças que frequentaram escolas experimentais, e que participaram em um, em dois, ou três anos do programa renovado, com crianças de escolas de controlo. Os efeitos do programa experimental revelam-se nas duas populações envolvidas: crianças e professores. A avaliação realizada baseou-se nas seguintes indicações:

- 1) Avaliação dos seus efeitos sobre os comportamentos motores e as atitudes das crianças;
- 2) Determinação da relação de causalidade entre o processo de ensino (o que se passa realmente na aula) e as modificações nas prestações das crianças observadas nos testes motores, aquele processo e as suas percepções das sessões de educação física, e os seus efeitos nas atitudes dos alunos em relação à prática desportiva;
- 3) Avaliação dos efeitos do programa experimental nas percepções dos professores face à sua profissão e ao programa proposto nas escolas experimentais;
- 4) Tentativa de definição das melhores condições da implementação de um tal programa: populações envolvidas, organização prática, responsabilidade, conteúdos, etc.

A recolha dos dados efectuou-se em dois momentos, no princípio e no fim do ano escolar, em Outubro — Novembro e em Abril — Maio:

A primeira fase permitiu estabelecer um balanço, após dois anos de funcionamento do programa experimental, através da comparação transversal de crianças pertencentes a classes experimentais e de controlo, no início do 3.º ano de escolaridade. Para além disso,

Quadro 2: Síntese dos diferentes tipos de dados recolhidos, instrumentos utilizados e dos objectivos do estudo

TIPO DE DADOS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	OBJECTIVOS
I. Os alunos		
Medidas Biométricas	Medida de altura e peso	Obter uma imagem o mais completa possível das características motoras
Resultados dos testes motores de aptidão física geral e de habilidade motora específica	Testes da bateria «Eurofit» Provas específicas para o conteúdo proposto	
Atitudes	Questionário geral de atitude	Conhecer as atitudes dos alunos face à escola, às actividades desportivas da disciplina de Educação Física
		Dispor de elementos susceptíveis de ajudar a interpretar os resultados e os comportamentos assumidos no terreno
II. Os professores		
Atitudes	Questionário de atitude	Sentimento dos professores face ao seu trabalho Percepção acerca do programa experimental avaliação — cooperação dossiers de conteúdos
III. A relação pedagógica		
Conteúdos planificados no decurso do ano escolar	Questionário	Análise da causalidade entre os resultados alcançados pelos alunos nos testes motores e o programa experimental
Análise do processo de ensino conteúdos realmente propostos comportamento dos alunos	Sistema de observação: Quantidade e qualidade da participação	
Percepção das aulas	Questionários destinados aos alunos e aos professores	Dispor de elementos susceptíveis de ajudar a interpretar os resultados e os comportamentos assumidos no terreno

perguntas foi imposta pelo elevado número de itens e pelo facto de que algumas ideias abstractas (a confiança, o sentimento de justiça) serem difíceis de ilustrar. Neste sentido, não se tratou de escolher entre várias proposições, mas de considerar as questões uma a uma.

### *3. Variáveis relativas aos professores*

Este tipo de variáveis dizem respeito aos seguintes pontos:

1. As atitudes face à sua profissão e as dificuldades que encontram nas aulas de educação física;
2. A percepção do programa experimental, particularmente as modalidades de organização prática, a cooperação entre os professores da classe e os professores especialistas, a utilização dos dossiers de conteúdos e as condições de bom funcionamento deste tipo de projecto.

Para poder apreender estas diferentes variáveis, utilizámos vários instrumentos de medida, de observação e de interrogação que já existiam ou que foram desenvolvidos especificamente quando o quadro de estudo assim o exigia (quadro 2).

### *4. Variáveis que realçam a actividade na classe e a interacção entre os alunos e os professores.*

Estas variáveis reportaram-se:

1. Aos comportamentos das crianças durante as sessões de educação física;
2. Aos aspectos quantitativos e qualitativos durante a prática proposta às crianças pelos professores;
3. Aos conteúdos planificados durante esse ano escolar;
4. Aos conteúdos realmente propostos durante as sessões observadas;
5. À utilização dos dossiers de conteúdos fornecidos aos professores;
6. À percepção das sessões pelas crianças e pelos professores.

### *5. As populações que participaram nestas medidas*

A repartição das crianças que participaram nos testes motores, nos questionários de atitudes e nos questionários de avaliação das sessões é apresentada no quadro 3. Aí figuram igualmente o número de professores interrogados.

Quadro 3: As diferentes populações que participaram no estudo

OS ALUNOS	ESCOLAS EXPERIMENTAIS					ESCOLAS DE CONTROLO				
	PRÉ-ESCOLAR (5 ANOS)	2.º ANO	4.º ANO	6.º ANO	T	PRÉ-ESCOLAR (5 ANOS)	2.º ANO	4.º ANO	6.º ANO	T
Testes motores	103	159	188	185	635	83	103	149	161	496
Questionários de atitudes	—	119	140	134	393	—	90	143	119	352
Questionários de percepção das aulas	—	65	140	127	332					
Professores					152					139

## Resultados

Nas crianças, verificámos as principais modificações surgidas no domínio motor, assim como as modificações de atitudes e de comportamentos. As opiniões, percepções e comportamentos dos professores da classe e dos professores especialistas representaram uma chave importante para o bom funcionamento deste projecto, pelo que também analisámos as informações que a pesquisa nos forneceu neste domínio.

### 1. A avaliação dos aspectos motores nas crianças

A análise dos resultados dos testes motores centrou-se sobre a comparação das prestações e das evoluções das crianças dos grupos de controlo e experimental, nível por nível e teste por teste. A discussão incidirá sucessivamente sobre os resultados dos grupos completos, sobre a influência da vivência experimental, e, por fim, sobre as repercussões associadas ao sexo das crianças.

Apresentaremos apenas os resultados em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Para o efeito, considerámos as medidas efectuadas no fim do ano escolar e as evoluções relativas das prestações entre as duas séries de testes.

#### a) Comparação das prestações motoras dos grupos completos

Segundo o nível de ensino, as crianças das classes experimentais realizam melhores prestações, numa proporção nitidamente mais elevada de provas, do que as das classes de controlo. Considerando simultaneamente todos os níveis de ensino, registamos 15 diferenças significativas em comparação com apenas um registo no grupo de controlo (quadro 4).

Quadro 4: Síntese das comparações entre as prestações e a evolução relativa dos grupos experimentais e de controlo. Conjunto de alunos. Provas em que se revelaram diferenças estatisticamente significativas.

PRESTAÇÕES NOS PÓS-TESTES		EVOLUÇÕES RELATIVAS	
EXPERIMENTAL	CONTROLO	EXPERIMENTAL	CONTROLO
<i>Pré-escolar</i>			
Agilidade	Rotação — total	Abdominais	Rotação — total
Agarrar		Slalom de hóquei	Apoio/mãos
Lançar			
Slalom de hóquei			
<i>2.º ano</i>			
Agilidade		Agilidade	Flexibilidade
Estiramento		Estiramento	Apoio/mãos
Rotação — total			
Slalom de hóquei			
<i>4.º ano</i>			
Agarrar		Lançar	Abdominais
Lançar			Agarrar
Slalom de hóquei			Apoio/mãos
<i>6.º ano</i>			
Abdominais		Agilidade	Apoio/mãos
Agilidade		Slalom de hóquei	
Slalom de hóquei			

As diferenças de prestação das crianças dos grupos experimentais dizem mais respeito à destreza em habilidades motoras do que às qualidades físicas. Das quinze diferenças encontradas, dez foram observadas nas provas relativas a tarefas motoras. O domínio das acções motoras é maior nas crianças das classes experimentais em todos os níveis de ensino. As crianças do grupo experimental mostram-se mais aptas a deslocarem-se rapidamente mudando de direcção, por um lado, e a lançar com força por outro.

Embora a tendência imediata seja relacionar estas constatações com o suplemento de prática de que beneficiaram as crianças do grupo experimental, a não existência de prestações superiores destes últimos nas provas de ginástica, quando um tempo relativamente importante foi consagrado ao ensino desta disciplina, fragiliza este argumento.

A análise da evolução relativa das prestações entre as medidas de início e de fim de ano escolar, tendem a atenuar um pouco a imagem favorável que acabamos de referir quanto aos efeitos do programa experimental. De facto, parece que na maior parte dos níveis de ensino, as crianças dos dois grupos progredem significativamente num mesmo

número de provas. Nós relacionámos esta constatação com a relativa dispersão das actividades propostas nas sessões de actividade física diária, condição que não permite um aperfeiçoamento consequente do nível de prestação inicial, particularmente quando este é já relativamente elevado.

Por outro lado, é possível que as crianças do grupo de controlo tenham beneficiado de uma certa forma de auto-aprendizagem como testemunham os seus progressos na prova de apoio invertido sobre as mãos. Colocamos a hipótese de que as crianças das classes experimentais, familiarizadas com este tipo de exercício, que exige uma certa destreza, o teriam dominado desde os pré-testes enquanto que os seus colegas só o terão conseguido durante os pós-testes.

#### b) Influência da vivência experimental

O efeito da duração da participação na experiência difere consideravelmente de um nível de ensino para outro (quadro 5). Da comparação das prestações realizadas no fim do ano em função da vivência experimental, constatamos que as crianças que já participavam na experiência há um ano não realizavam prestações superiores às dos seus colegas do grupo de controlo do segundo ano da primária, nível de escolaridade

*Quadro 5: Síntese das comparações entre as prestações dos grupos experimental e de controlo segundo a duração da vivência experimental. Provas em que se revelaram diferenças estatisticamente significativas*

VIVÊNCIA 1	VIVÊNCIA 2	VIVÊNCIA 3	CONTROLO
<i>pré-escolar (5 anos)</i>	Agarrar Lançar Rotação — total Slalom de hóquei	Agilidade Agarrar Slalom de hóquei	Abdominais (vivência 2)
2.º ano Abdominais Agilidade Agarrar Slalom de hóquei	Agilidade Rotação — total	Agilidade Rotação- total Slalom de hóquei	
4.º ano Lançar	Agarrar Lançar Slalom de hóquei	Agilidade Agarrar Lançar Slalom de hóquei	Apoio/mãos (vivência 3)

que corresponde a um período de maturação muito favorável à aprendizagem e ao qual chamamos frequentemente «a primeira idade de ouro».

Verificámos também que as crianças envolvidas no segundo ou terceiro ano consecutivo da experiência realizavam um número maior de prestações, significativamente superiores às registadas nas turmas de controlo (quadro 5). Os efeitos de uma prática diária de actividades físicas parecem manifestarem-se somente após um período bastante longo.

### c) Comparação dos rapazes com as raparigas

A comparação das prestações e dos progressos relativos dos grupos de controlo e experimental segundo o género das crianças permite retirar as seguintes constatações (quadro 6):

- 1) Nas raparigas e nos rapazes, a comparação das prestações realizadas durante os pós-testes foi sempre favorável às crianças das classes experimentais. No entanto, as raparigas podem ser consideradas mais susceptíveis aos efeitos do programa e é no sexto ano que, proporcionalmente, elas realizam as melhores prestações. Esta constatação é tanto mais interessante quanto as raparigas, neste nível de ensino, entram geralmente na primeira fase da puberdade, período chave da instalação de hábitos de vida sã.
- 2) A comparação da evolução relativa das prestações das crianças dos dois sexos confirma os resultados paradoxais que evocámos anteriormente. Os progressos são, com efeito, muitas vezes, mais favoráveis nas classes de controlo do que naquelas onde o período experimental era proposto.

Para concluir, as crianças do grupo experimental realizaram melhores prestações do que as do grupo de controlo. Todavia, estas últimas progrediram de maneira evidente ao longo do ano escolar que terminou.

A imagem que os resultados fornecem põe claramente em evidência que o potencial físico das crianças envolvidas no programa renovado — qualquer que seja a duração da sua vivência, ou o seu sexo — ultrapassa em muitos aspectos o das crianças limitadas à formação habitual. A superioridade das crianças das classes experimentais é mais evidente na prática de habilidades motoras do que nas qualidades físicas evidenciadas. Sabemos que estas só se modificam lentamente.

Vários factores explicativos foram avançados. Relembramos que o desenvolvimento harmonioso da motricidade constituía um dos objectivos prioritários do programa renovado, e que os professores pareciam

Quadro 6: Síntese das comparações entre as prestações e a evolução relativa aos grupos experimental e de controlo. Grupos de raparigas e de rapazes. Provas em que se revelaram diferenças estatisticamente significativas

RAPARIGAS			
PRESTAÇÕES NOS PÓS-TESTES		EVOLUÇÕES RELATIVAS	
EXPERIMENTAL	CONTROLO	EXPERIMENTAL	CONTROLO
<i>Pré-escolar (5 anos)</i>			
Agarrar		Agarrar	Apoio/mãos
Rotação — total		<i>Slalom</i> de hóquei	
<i>Slalom</i> de hóquei			
<i>2.º ano</i>			
Agilidade		Agilidade	
<i>4.º ano</i>			
Agarrar		Lançar	Abdominais
Lançar		<i>Slalom</i> de hóquei	Flexibilidade
<i>Slalom</i> de hóquei		Apoio/mãos	
<i>6.º ano</i>			
Agilidade		Agilidade	Rotação — total
Estiramento			Apoio/mãos
Agarrar			
Lançar			
<i>Slalom</i> de hóquei			
RAPAZES			
<i>Pré-escolar (5 anos)</i>			
Agilidade		Agilidade	Apoio/mãos
<i>2.º ano</i>			
Agilidade		Estiramento	Flexibilidade
Rotação — total			Apoio/mãos
<i>4.º ano</i>			
Lançar			Abdominais
			Estiramento
<i>Slalom</i> de hóquei			
<i>6.º ano</i>			
Abdominais		<i>Slalom</i> de hóquei	Apoio/mãos
Agilidade			
Lançar			

estar particularmente interessados nisso, desprezando um pouco a componente física das actividades. Apesar do tempo suplementar concedido à educação física, não era possível que todos os aspectos de desenvolvimento motor e físico pudessem ser cobertos simultaneamente e com a mesma profundidade. A análise das aulas, que trataremos mais à frente, confirma esta interpretação. A análise das variáveis concernentes ao processo de ensino revelou um baixo empenho físico das crianças participantes nas sessões de educação física diária. O desempenho motor das crianças revelou um nível relativamente fraco, principalmente quando o professor da classe conduzia a aula. Também este facto poderá estar na origem da limitação dos efeitos do programa experimental sobre as qualidades físicas. Por outro lado, a prática de actividades físicas desportivas fora da escola está mais distribuída nas classes de controlo. Esta actividade influenciou os resultados das crianças destas classes. Com efeito, os objectivos de competição que encontramos nos clubes apresentam, geralmente, exigências superiores numa especialidade desportiva e, seguramente, constituem um incentivo ao aumento da intensidade da prática.

Relembramos ainda, que o programa renovado ofereceu às crianças a possibilidade — que provavelmente não teriam tido acesso fora da escola — de se afirmar no plano da motricidade. Isto diz particularmente respeito às raparigas que, por tradição cultural, beneficiam menos das estruturas desportivas existentes.

A participação no programa de actividade física diária no meio escolar parece exercer efeitos de dois tipos, uns muito rápidos, e outros, mais lentos a manifestarem-se. Os primeiros, postos em evidência pelas melhores prestações realizadas durante os pré-testes pelas crianças que acabavam de entrar no programa experimental, dependeriam, na sua maioria, de um melhor conhecimento das tarefas pedidas. Os segundos, evidenciados pelas diferenças existentes entre os três níveis de vivência experimental, indicam que um trabalho a longo prazo é indispensável para a realização de progressos superiores aos que podemos esperar dos processos ligados à maturação da criança. Na maior parte das tarefas motoras o aperfeiçoamento do domínio de critérios de execução necessários à realização de progressos reais exigia uma aprendizagem relativamente específica. A diversidade dos conteúdos abordados num ano nem sempre os tornava possíveis, nem sistemáticos, de uma escola para outra.

## *2. As atitudes e percepções dos alunos e dos professores*

Os dados provenientes de questionários permitem elaborar um esquema de atitudes, percepções e motivações das crianças e dos seu

professores em relação ao projecto renovado. Esta análise põe em evidência várias tendências que merecem atenção.

Num primeiro momento, trataremos brevemente as atitudes das crianças em relação à escola, as relações que estabelecem espontaneamente entre elas no recreio, as suas actividades habituais fora as horas escolares e por fim, as suas atitudes em relação às aulas de educação física. Num segundo momento, trataremos as atitudes e percepções dos professores face ao projecto de renovação do ensino fundamental.

#### a) As crianças

As crianças que seguiram um programa diário de actividades físicas apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação à escola do que os seus colegas das escolas de controlo. Esta taxa superior de atitudes globalmente favoráveis verificou-se principalmente numa proporção mais elevada de atitudes *muito* favoráveis (figura 1).

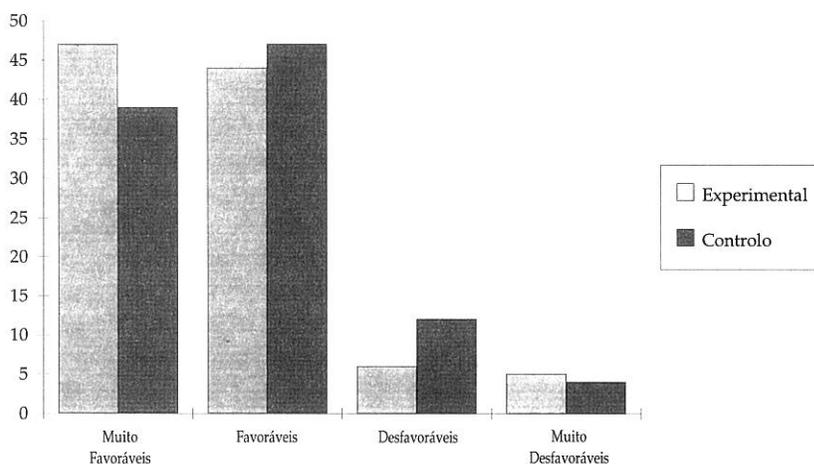


Figura 1: Comparação das atitudes das crianças em relação à escola

A evolução ao longo do tempo mostrou uma sensível degradação destas atitudes. Flagrante ao longo da escolaridade, onde as atitudes eram cada vez menos favoráveis quando se passava do segundo para o sexto ano primário, esta deterioração notava-se igualmente ao longo dos seis meses que separavam os dois momentos da nossa recolha de dados. A figura 2 ilustra esta evolução das atitudes mais favoráveis.

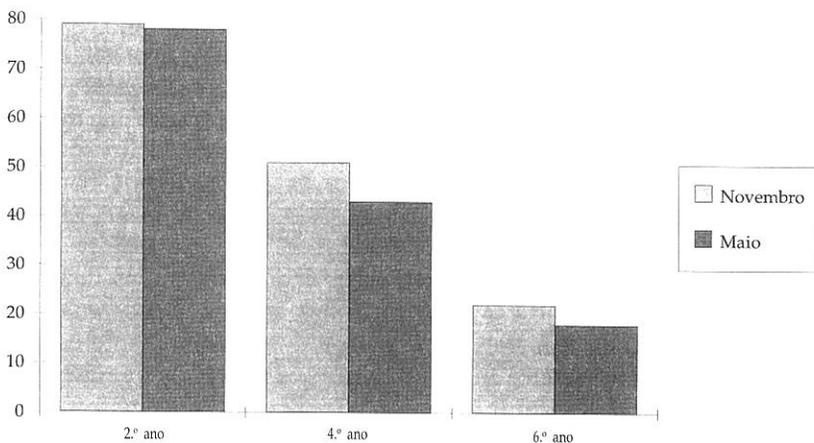


Figura 2: A evolução das atitudes muito favoráveis em relação à escola, ao longo da escolaridade

Parece que o programa experimental exerce um papel limitador deste processo de alteração. Uma análise detalhada pôs em evidência que estes efeitos se exerciam diferentemente segundo o grau de ensino considerado. Pouco sensível no 2.º ano, onde as atitudes em relação à escola eram as mais favoráveis, o projecto limitava principalmente a degradação das atitudes nas crianças do 4.º ano. A sua função parecia mais «reparadora» do que «construtora» no caso das crianças do 6.º ano, ano, onde o desapego face à escola estava já bem instalado. As razões alegadas para justificar as atitudes positivas puseram em destaque dois aspectos que exercem nelas uma influência particular: o das relações sociais (entre pares e com o professor) e do prazer e da diversão encontrados na vida escolar. O interesse pelos pares aparece inversamente proporcional ao interesse atribuído à personalidade do professor, a influência dos colegas ganha importância ao longo da escolaridade para se exprimir de maneira preponderante no 6.º ano do ensino elementar.

As relações sociais que as crianças estabelecem espontaneamente no recreio e a sua tradução nas actividades livres que privilegiam, não diferenciam significativamente os grupos experimentais e de controlo no seu todo. Atribuimos esta ausência de diferença global a importantes divergências ligadas ao grau de ensino. As principais diferenças foram registadas nas crianças do 4.º ano. As do grupo experimental escolheram essencialmente a forma de organização em pequeno grupo, mais rico do ponto de vista relacional. As actividades livremente praticadas no recreio indicam que as crianças parecem escolher espontaneamente as actividades que praticam menos no quadro escolar.

As atitudes das crianças em relação aos deveres deixaram antever que aqueles que participaram no programa renovado estavam mais

dispostos e eram capazes de realizá-los mais rapidamente depois da escola, enquanto que as outras das escolas de controlo, exprimiam uma necessidade de se divertirem antes de começarem a trabalhar.

As actividades extra-escolares indicam que as crianças que frequentam as escolas experimentais sentem uma necessidade menor de fazer desporto. Esta constatação verificou-se através dos dados de participação em actividades desportivas no clube, mais importante nas crianças das escolas de controlo.

A percepção que as crianças têm dos objectivos das aulas de educação física informa-nos sobre o espírito destas aulas nas escolas experimentais e de controlo. A hierarquia dos objectivos é semelhante nos dois tipos de escola. Em primeiro lugar aparecem os conceitos de «desenvolvimento corporal» e de «saúde» seguidos do de «aprendizagem» e numa medida menor, o de «socialização» e o de «prazer». É a noção de prazer que distingue essencialmente os dois grupos (figura 3). Isto deixa antever que os professores do projecto renovado consagraram uma parte mais importante às actividades agradáveis do que os seus colegas das escolas de controlo. Podemos adiantar que o tempo suplementar conferido ao ensino de educação física favorece uma visão mais descontrainda do ensino, sem que isso afecte os principais objectivos, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens.

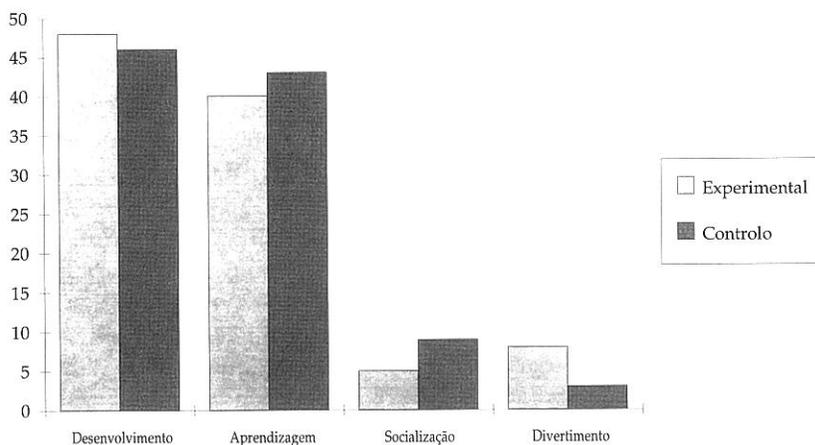


Figura 3: Objectivos prosseguidos pelas aulas de educação física. Comparação dos grupos experimental e de controlo

Se, no início, as crianças eram globalmente mais favoráveis às aulas de educação física, a sua atitude não escapou a uma certa degradação ao longo da escolaridade e do ano escolar. Os efeitos aparentes do programa experimental dependiam mais fortemente do grau de ensino fre-

quentado. No início do ano escolar, a sua atitude em relação às aulas de educação física foi mais favorável, quer participassem ou não no projecto. Os efeitos favoráveis deste último exprimiram-se da maneira mais nítida no 4.º ano, uma vez que, a degradação começou a gerar-se a partir daí. A participação das crianças do 6.º ano, limitadas a um ano, tornou prudente a nossa interpretação do programa experimental ser incapaz de recuperar atitudes desfavoráveis já instaladas. A figura 4 mostra esta degradação pelas atitudes mais favoráveis.

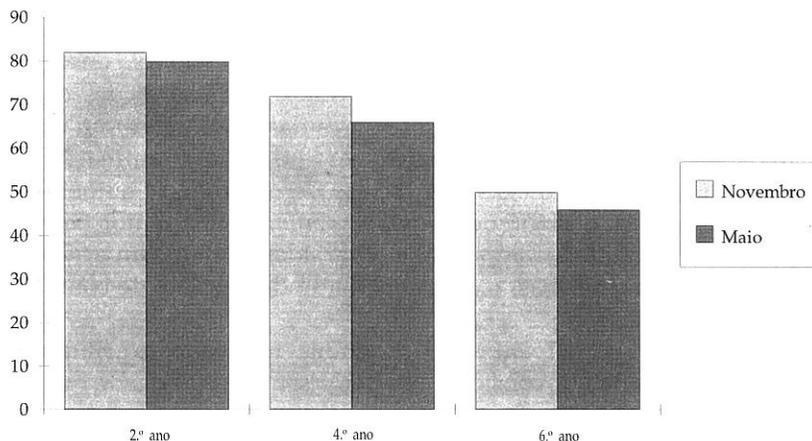


Figura 4: Evolução ao longo do tempo das atitudes mais favoráveis das crianças em relação às aulas de educação física

## b) Os professores

Trataremos das suas percepções acerca da profissão de professor e das suas dificuldades, da sua percepção e da sua implicação real no programa experimental, da colaboração entre professores da classe e professores especialistas e, por fim, da utilização dos dossiers de conteúdos elaborados especialmente para a experiência.

O papel incentivador desempenhado pelo projecto renovado reflectiu-se também nos professores. O pessoal das escolas experimentais declarou entregar-se ao trabalho com mais prazer do que o das escolas de controlo. Por outro lado, os primeiros manifestaram-se mais voluntários fora do quadro escolar. Apesar das dificuldades de cooperação, a participação no projecto pedagógico teria contribuído para reforçar as relações sociais também nos adultos.

A percepção dos objectivos prosseguidos pelo programa experimental indicou a presença de expectativas coincidentes com pontos de vista

habituais sobre os efeitos de uma prática desportiva. A melhoria das prestações motoras e os efeitos directamente ligados às actividades desportivas foram mais citados que os eventuais benefícios sociais, comportamentais ou cognitivos. Os professores da classe mostraram-se mais sensíveis, do que os seus colegas especialistas, à noção de educação física como uma parte integrante de uma educação global. Pensamos encontrar aqui uma possibilidade real de uma melhor integração das actividades físicas e desportivas no contexto educativo global. Isso seria uma contribuição essencial dos professores da classe.

Maioritariamente, os professores mostraram-se favoráveis ao projecto, desejando vê-lo prosseguir e encontraram-lhe mais vantagens do que inconvenientes. No entanto, a sua participação activa não foi conseguida desde o início, nem garantida de imediato. Os professores das escolas experimentais, principalmente os professores da classe, referiram encontrar mais dificuldades na preparação, organização e animação das sessões do que os seus colegas das escolas de controlo. O aumento do tempo — programa, obrigou-os, provavelmente, a uma maior pesquisa para encontrar actividades agradáveis e variadas que fossem ao encontro do interesse das crianças, mesmo dispondo de dossiers de conteúdos particularmente ricos.

Os professores participantes no programa renovado exprimiram o sentimento de ser melhor considerados pelos seus alunos desde que lhes davam aulas de educação física.

As crianças também se mostraram sensíveis, demonstrando mais interesse ao seu professor do que os seus colegas das escolas de controlo. Quanto aos professores especialistas, foram valorizados em relação aos olhos dos seus colegas.

A colaboração entre professores da classe e professores especialistas, um dos critérios de originalidade do projecto renovado, não parecia pôr-se em prática de maneira sistemática. Se, por vezes, existia uma certa flutuação no estabelecimento dos contactos, é importante notar que, estes, eram principalmente centrados sobre criança (nos seus problemas e progressos realizados), do que sobre critérios de organização prática das sessões.

A utilização dos dados dos conteúdos pareceu-nos relativamente limitada. As opiniões críticas emitidas pelos professores assumiram forma de acessibilidade. Estes poderiam ter sido de ordem física (disponibilizar documentos para consulta) e de ordem conceptual (o vocabulário específico utilizado confundia, por vezes, os professores).

### *3. Os conteúdos e o processo de ensino*

Efectuado principalmente nas escolas experimentais, a análise do processo de ensino atrai a nossa atenção sobre um aspecto que deveria

ter sido sujeito a uma modificação substancial. Com efeito, os resultados mostram que o que se passa durante as aulas se afasta, por vezes, dos critérios de eficácia da acção pedagógica tais como são demonstrados pela pesquisa pedagógica ou pela observação de professores. O tempo que as crianças passam em inactividade é muito importante para garantir as vantagens nas provas de aptidão física geral. É indispensável chamar a atenção do conjunto dos professores não especialistas em educação física, mas também aos professores especialistas, sobre os esforços a desenvolver a fim de assegurar às crianças uma participação quantitativa e qualitativamente suficiente.

#### *4. As condições de funcionamento do projecto renovado*

A participação activa dos professores da classe no projecto experimental revelou-se um elemento capaz de trazer importantes vantagens à equipa pedagógica assim como aos alunos. Fora das incidências orçamentais, a implicação dos professores da classe oferece várias vantagens:

- Como especialistas da criança, integram mais facilmente a educação física no conceito de educação global do que os professores especialistas;
- As suas intervenções concertadas com os professores especialistas permitem colocar de pé um projecto pluridisciplinar;
- Através da sua participação activa nas sèssões de educação física, acharam-se valorizados aos olhos dos seus alunos.

Assim, os dados de participação real dos professores no projecto fizeram parecer que esta missão não era sentida como uma aventura cheia de dificuldades. O sentimento de incompetência em diversos aspectos das actividades físicas constantes nos dossiers de conteúdos, a dificuldade de julgar os progressos realizados pelos alunos constituíram tantos dissabores que lhes foi difícil assumir as dificuldades habituais da profissão. Os dados relativos ao processo de ensino puseram em evidência a necessidade de modificações importantes na acção pedagógica. Sugerimos vários meios, a fim de melhor encontrar as condições de eficácia na acção sobre o terreno.

1. É necessário convencer os professores de que são capazes de desempenhar um papel de primeira importância no projecto. Os resultados recolhidos sobre a sua valorização pelas crianças figuram entre os argumentos que poderíamos avançar. Estudos realizados noutros países indicaram que estas acções de convencimento eram, não só essenciais para a prática do projecto reno-

vado, mas, também, fundamentais para o seu desenvolvimento, sob pena de ver a boa vontade e a motivação enfraquecer e traduzir-se por uma redução drástica do tempo concedido às actividades físicas e desportivas (Tinning e Kirk, 1991). As respostas dadas pelos professores inquiridos vão no mesmo sentido. Desejam um acompanhamento mais firme e sentem dificuldade em objectivar a sua acção pela colocação em evidência e progresso junto dos seus alunos.

2. Para além dos conhecimentos fornecidos pelos dossiers de conteúdos elaborados para ajudar os professores na sua tarefa, é importante promover a aquisição de competências pedagógicas no domínio das actividades físicas e desportivas, competências que permitam tirar o melhor partido das informações fornecidas. Pensamos principalmente no «saber-fazer», assegurando, por um lado, uma participação eficaz das crianças sob os planos da intensidade das actividades e da aprendizagem e permitindo explorar melhor as qualidades de comunicação e de animação por outro lado.

A formação contínua ou «reciclagem», na sua acepção de actualização de uma formação inadequada, inexistente ou ultrapassada, deveriam constituir uma opção, afim de ajudar os professores a adquirirem as citadas competências. A solução limitada a algumas conferências ou a uma informação «ex cathedra» pareceu-nos demasiado pontual. Geralmente os professores apercebem-na mais como recomendações da autoridade do que como conselhos verdadeiros. Baseando-nos no conceito de «conselho pedagógico», popular no Québec, privilegiamos, antes de mais, as acções de «consulta-diagnóstico-prescrição» inscrita no quadro de uma formação contínua (Spallanzani & Robillard, 1993).

3. Os resultados da avaliação da experiência deixam transparecer que a cooperação entre o professor de classe e o especialista pode ser melhorada. Longe de rejeitar a papel da cooperação, pensamos que é imperativo também aconselhar pedagogicamente os professores especialistas para que possam desempenhar o papel de conselheiros que esperamos deles, e que não se limitem a representar simples modelos propostos à imitação. A sua formação inicial e a sua vontade são as raízes de uma acção capaz de transformá-los no sentido da eficácia pedagógica.
4. Interrogados sobre a organização prática do projecto renovado, os professores citaram a falta de tempo e as dificuldades de organização como os maiores inconvenientes. Nas condições de um funcionamento óptimo, os elementos mais citados, susceptíveis de desempenhar um papel na organização prática, foram os horários adaptados e a disponibilidade dos locais e do material. Por isso, 60% dos professores interrogados declaram que as sessões suple-

mentares de educação física tomam o lugar de outras matérias, nomeadamente as matérias artísticas, as matérias de estudo, ou seja, as matérias «de base».

5. Uma outra possibilidade de aperfeiçoamento reside ao nível dos documentos pedagógicos a consultar. Várias dificuldades podem ser agrupadas sob a rubrica «acessibilidade» considerada em dois aspectos: material e conceptual ou redactorial. Materialmente, os documentos devem estar facilmente disponíveis. Uma parte significativa dos professores, principalmente os professores da classe, criticaram o carácter árduo dos dossiers elaborados para o projecto.
6. As dificuldades de organização foram muitas vezes, citadas pelos professores das escolas experimentais. Dificuldades essas que se confirmaram nas lições gravadas em vídeo.

### *Conclusões*

Apresentámos o essencial do balanço do projecto de renovação e da sua avaliação. Multiplicámos as medidas de diferentes tipos, testes, questionários, observação sistemática dos intervenientes, quer fossem alunos ou professores. Ao desenvolver os múltiplos esclarecimentos tentámos realizar um olhar objectivo da experiência e dos seus resultados. O nosso objectivo consistiu em:

1. Procurar eventuais efeitos do programa de ensino renovado nos domínios da vida da criança que não dependessem directamente das suas actividades durante as sessões de Educação Física;
2. Diferenciar o contexto no qual a criança integra a sua vida escolar, afim de identificar ou de envolver os factores que permitissem confirmar ou desmentir o que uma análise precoce atribuiu a um efeito do projecto. Esta noção de contexto global é importante, uma vez que a escola age, não só sobre o desenvolvimento da criança mas também, sobre as suas actividades extra-escolares, desportivas, assim como no contexto familiar e social. Verificamos ainda que não se pode esperar uma mudança total em dez minutos de actividades físicas e desportivas suplementares, qualquer que seja a qualidade.

A multiplicidade dos esclarecimentos, dos resultados, do conhecimento de variáveis exteriores permitiu agrupar um conjunto convergente de índices que autorizam falar dos efeitos do programa em termos de casualidade, mesmo se, nas ciências da educação, não possa ser provado. Em inúmeros casos, poderíamos falar de benefícios retirados da participação no programa experimental.

Qualquer melhoramento das prestações motoras das crianças em idade de escola elementar resulta, por um lado, de um processo de maturação, e por outro, dos efeitos resultantes da aprendizagem ou do treino. É, geralmente, muito difícil determinar as cotas de responsabilidade destas duas fontes. Traçar a evolução das duas categorias de alunos, provenientes das classes experimentais e de controlo, depois de se ter determinado o nível de partida, como foi feito em Novembro, permitiu isolar a parte respeitante às actividades das crianças, principalmente no âmbito escolar. Em todos os níveis de ensino, as comparações efectuadas confirmam a superioridade das classes experimentais, cujas prestações se revelaram significativamente melhores que as das crianças das escolas de controlo num número elevado de provas. Todavia, ao longo do mesmo ano, pode acontecer que a evolução das prestações relativas à maturação encubra o efeito potencial da actividade física principalmente se esta é de fraca intensidade e dispersa num grande número de diferentes habilidades. A análise dos progressos relativos testemunha-o, geralmente, em favor das escolas de controlo.

Quando comparamos as atitudes exprimidas no princípio e no fim do ano escolar, regista-se, na maioria das vezes, uma regressão das atitudes favoráveis em todas as escolas. Esta caracteriza-se ao longo do tempo por um desvio das atitudes muito favoráveis para simplesmente favoráveis. No entanto, a atitude respeitante à escola revela-se mais favorável nas crianças que frequentam as escolas experimentais. A alteração das atitudes atinge uma maior amplitude nas escolas de controlo. Lembremos a importância que o «affect», segundo a expressão de Bloom, exerce sobre a vida e sobre o rendimento escolar. Bloom (1979) contabilizava em cerca de 25% a intervenção deste «affect» no resultado final dos alunos, nas aquisições das crianças. Numa altura em que o insucesso escolar representa um problema fundamental para a escola, em especial no nível elementar, pudemos registar a que ponto o resultado encontrado pode ser interessante.

Os comportamentos de cooperação foram regularmente citados como um provável benefício do projecto. As relações que as crianças estabeleceram espontaneamente entre elas no recreio, figuram nos elementos de diferenciação entre as crianças das escolas experimentais e as das escolas de controlo.

Na comparação dos dois grupos de crianças, constatamos que é a noção de prazer que distingue principalmente as suas percepções dos objectivos seguidos pelas aulas de educação física. Como poderíamos esperar a atitude em relação às aulas de educação física exprime-se mais favoravelmente nas crianças das escolas experimentais. A evolução das atitudes ao longo do ano escolar é semelhante à da atitude em relação à escola. À medida que avançamos na escolaridade, as atitudes mais

favoráveis diminuem e as atitudes desfavoráveis aumentam, mesmo que as crianças conservem uma atitude geralmente positiva.

O projecto experimental parece exercer uma influência positiva na percepção que os professores têm da sua profissão em sentido lato. Relacionamos esta constatação das atitudes mais favoráveis à escola exprimidas pelas crianças que frequentam as escolas experimentais. É possível que a realização de um projecto pedagógico desempenhe uma função de incitamento nos adultos como nas crianças. As opiniões das crianças e dos professores convergem para fazer da escola experimental uma escola de maior convívio.

A preparação e animação das aulas origina mais problemas nas escolas experimentais do que nas escolas de controlo. Apesar do enquadramento e dos suportes didácticos postos à sua disposição, é incontestável que os professores têm de desempenhar um enorme esforço para fornecer, em cada dia, actividades variadas e atraentes aos seus alunos.

O interesse pelo projecto é evidente. Reconhecemos nele mais vantagens que inconvenientes e desejamos que a experiência continue. Todavia, a tradução deste interesse nos factos não é automática. Os professores das escolas elementares evocam principalmente dificuldades de organização prática (horários, locais, disponibilidade) mas também referem um sentimento de incompetência em relação ao ensino das actividades físicas e desportivas. A cooperação entre professores de classe e professores especialistas centra-se mais na criança do que na organização prática das sessões ou do seu conteúdo. Neste domínio, podemos já questionar-nos se os princípios de cooperação do professor de classe ou do professor especialista, por um lado, e os suportes didácticos, por outro, são suficientes para permitir aos professores de classe a dedicação total no projecto.

A reciclagem baseada na aquisição das competências didácticas poderia representar a melhor garantia para uma integração mais completa da equipa pedagógica. Vários factores contribuem para indicar a que nível é indispensável e quais deveriam ser os pontos de apoio. As possibilidades de melhoramento devem ter por base as condições de acção pedagógica na classe, nas suas duas componentes, préactiva e interactiva. A preparação dos professores especialistas e professores da classe pede que nos afastemos de um modelo puramente teórico de formação contínua e que o substituamos pelo o que apelidamos de conselho pedagógico, valorizando a auto-análise das suas lições, o desenvolvimento de projectos de modificação das competências pedagógicas a partir de documentos vídeo, da interacção professor especialista-professor de classe sobre esta base de análises e de projectos. Nesta perspectiva a melhoria revela a motivação dos parceiros: professor da classe, professor especialista, conselheiro pedagógico, todos numa perspectiva não contraditória.

## Bibliografia

- BLOOM, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Ed. Labor.
- CARLISLE, C., COLE, S., & STEKN, J. (1991). *The effects of two years quality physical education program on the achievement of nature movement patterns in six and seven years old children*. Unpublished paper presented at the 1991 AIESEP World Convention held in Atlanta.
- Communauté française, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation. Commission «Développement corporel». *Expérience 1990-1991. Programme provisoire (3 à 8 ans)*.
- DELMELLE, R. (1991). *Sport et éducation scolaire*. Conférence présentée aux Assises du Spon 1991 Sport Demain, Liège.
- DWYER, T., COONAN, W., LEITCH, D., HETZEL, B., & BAGHURST, R. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in *South Australia International Journal of Epidemiology*, 12, 308-313.
- FÉDÉRATION D'ÉDUCATION PHYSIQUE. *Enseignement fondamental. Cinquième et sixième années primaires* (1992).
- FÉDÉRATION D'ÉDUCATION PHYSIQUE. *L'éducation physique dans l'enseignement fondamental* (1991).
- GRISAY (1992). *Etude sur les effets et le fonctionnement des collèges*. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (France) Université de Liège
- LAVALLEE, H. (1984). Croissance et développement de l'enfant. In J. C. De Potter et H. Levarlet-Joye (Eds.). *Développement moteur et éducation*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 183-203.
- SHEPHARD, R., JEQUER, J., LA VALLEE, H., LA BARRE, R., RAJIC, M. (1980). Habitual physical activity: Effects of sex, milieu, season and required activity. *Journal of Sports Medicine & Physical Fitness*, 20, 55-66.
- SPALLANZANI, C., & ROBILLARD, C. (1993). *L'autosupervision, un moyen efficace pour améliorer la qualité des interventions*. Texte d'une communication présentée au Séminaire International, La formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- TINNING, R., & KIRK, R. (1991). *Daily physical education*. Collected paper on health based physical education in Australian Deakin: Deakin University Press.
- WASMUND-BODENSTEDT, U. (1984). *Research findings on the impact of a daily physical exercise program on the biological, motor and psycho-social development of children in primary schools*.

## A Avaliação e o Currículo Nacional em Inglaterra e País de Gales<sup>1</sup>

Chris Laws\*

Nesta comunicação acompanham-me alguns propósitos que espero sejam do vosso interesse, de acordo com o contexto deste seminário sobre Avaliação em Educação Física.

Na terra do explorador Cristóvão Colombo, é coincidência que ao ensino e à aprendizagem desprovidos de avaliação se tenha aplicado, em Inglaterra e no País de Gales, o «princípio de Colombo»:

«Quando Colombo partiu, não sabia para onde ia, quando lá chegou não sabia onde estava, e quando voltou não sabia onde tinha estado.»

Este princípio resulta num truísmo fundamental sobre a necessidade de incluir a avaliação no nosso ensino.

Para situar a avaliação em Educação Física neste contexto, gostaria de partilhar convosco uma breve recapitulação do Currículo Nacional em Inglaterra e no País de Gales no seu conjunto. Examinarei depois as consequências particulares do Currículo para a Educação Física, sublinhando as exigências de avaliação, examinando alguns dos seus modelos e aquilo que o professor tem de realizar, para concluir então com uma breve descrição das questões que se levantaram em consequência da sua introdução, incluindo as percepções dos alunos e dos professores acerca do que fazem e de como a prática dos professores se modificou de modo a ajustar-se às exigências do Currículo Nacional.

---

\* West Sussex Institute of Higher Education. Chichester, UK  
Boletim SPEF, n.º 12 Inverno de 1995, pp. 59-74.

## *O Currículo Nacional*

A frequência escolar em Inglaterra e no País de Gales é obrigatória desde 1880. Contudo, durante mais de um século, a lei nada tinha a dizer acerca do que se esperava que os alunos recebessem na escola, ou do que os pais tinham o direito de esperar, exceptuando a educação religiosa.

Ao longo desse período, manifestaram-se preocupações sobre padrões de qualidade, sobre as diferentes prestações da escola e a inadequada informação dos pais.

Nas últimas décadas verificou-se uma maior exigência no sentido de um currículo definido com clareza, tendo todos os partidos concordado num currículo essencial de conhecimentos básicos.

A especialização prematura impediu muitos alunos de aceder a um currículo amplo e equilibrado.

Por exemplo, em 1980, cerca de três quartos dos jovens abandonavam a escola sem passarem por um exame que cobrisse um curso equilibrado de ciências. Sessenta por cento não haviam estudado uma língua estrangeira moderna para além dos 14 anos de idade. Além disso, havia um forte enviesamento associado ao sexo num certo número de áreas de ensino.

Estas preocupações culminaram na Lei de Reforma Educativa de 1988 (ERA)<sup>2</sup>. Esta lei criou o Currículo Nacional que representa um ponto de viragem na história da educação em Inglaterra e no País de Gales. Esta foi a principal «intervenção» do governo no campo da educação, no sentido em que, pela primeira vez, o governo estabeleceu o que devia ser conhecido, feito e entendido e devia constituir matéria de avaliação. Pela primeira vez houve um claro quadro legal para o currículo e para o modo como a escola devia operar.

### *Objectivos do Currículo Nacional*

Os objectivos do Currículo Nacional foram fixados de uma forma bem explícita pelo governo. Estabelecem que, através do CN, as crianças desenvolvem o conhecimento, a compreensão e as competências necessárias a si mesmas, e ao país, no século XXI.

Especificamente, o CN pretende assegurar:

- Objectivos claros e precisos para todas as escolas.
- Metas identificáveis para os alunos.
- Informação clara e precisa para os pais acerca do que os seus filhos devem saber, compreender e realizar, e sobre o que efectivamente eles conseguiram alcançar.

- Orientação para os professores.
- Continuidade e progressão de um ano para o outro.

### *Períodos-chave e grupos etários*

Para sublinhar a importância da continuidade dos 5 aos 16 anos, a Lei da Reforma Educativa descreve a progressão da criança ao longo dos anos de escolaridade obrigatória segundo quatro períodos-chave. Estes períodos são os mesmos seja qual for a organização escolar local ou as idades de transição.

PERÍODO-CHAVE (P)	IDADE DA MAIORIA DOS ALUNOS NO TERMO DO ANO ESCOLAR	DESCRIÇÃO DOS GRUPOS ETÁRIOS
*	5	Recepção (R)
P1	6	1.º Ano (A1)
	7	2.º Ano (A2)
P2	8	3.º Ano (A3)
	9	4.º Ano (A4)
	10	5.º Ano (A5)
	11	6.º Ano (A6)
P3	12	7.º Ano (A7)
	13	8.º Ano (A8)
	14	9.º Ano (A9)
P4	15	10.º Ano (A10)
	16	11.º Ano (A11)
**	17	12.º Ano (A12)
	18	13.º Ano (A13)

\* P1 tem início no ano escolar seguinte àquele em que a criança completa 5 anos.

\*\* A12 e A13 não estão completamente instituídos e são escolaridade pós-obrigatória.

### *Matérias do Currículo Nacional*

Embora o CN estipule o que deve ser ensinado, avaliado e relatado, ainda assim, cabe às escolas decidir sobre as cargas horárias de cada disciplina, quantas disciplinas integram os horários e quais os métodos e materiais que devem ser utilizados.

A introdução do CN suscitou um certo número de tensões relacionadas com a sua implementação. Algumas delas respeitavam a factores como a avaliação e a gestão, quer do currículo quer das experiências dos alunos, o tempo necessário à transmissão dos conhecimentos, os recursos materiais e humanos, os direitos dos alunos e a forma como o CN devia ser aplicado.

Períodos 1-3

	MATÉRIAS
Nucleares	Matemática Ciência Inglês Galês (só no País de Gales)
Básicas	Tecnologia Língua estrangeira moderna História Geografia Arte Música Educação Física Galês (só no País de Gales) Educação Religiosa

Período 4

MATÉRIAS	EXIGÊNCIAS DO CURRÍCULO NACIONAL
Matemática	Curso completo
Ciência	Uma ciência particular, curso «duplo» ou três ciências separadas
Inglês	Curso completo
Galês (só no País de Gales)	Curso completo
Tecnologia	Curso completo
Língua estrangeira	Curso completo
História ou Geografia	Opção de um curso completo
Educação Física	Obrigatório
Arte	Curso completo
Música	Curso completo

### *Avaliação do Currículo Nacional*

A avaliação é um aspecto central do CN. No termo de cada período, os professores são solicitados a apresentar uma síntese dos resultados dos alunos. Em muitas das matérias, isso corresponde a um nível de uma escala de 10 graus, atribuído em função da avaliação contínua do professor e, em alguns casos, de um conjunto de tarefas ou provas prescritas à escala nacional.

A avaliação em Educação Física, Arte e Música é ligeiramente diferente, pois baseia-se em declarações regulamentares<sup>3</sup> que representam os conhecimentos, habilidades e noções que os alunos de diversos graus de capacidade deverão possuir no termo de cada período-chave.

Uma vez descrito sumariamente o quadro geral do Currículo Nacional, passarei agora a examinar mais em particular as suas implicações para a Educação Física.

### *O Currículo Nacional de Educação Física*

Inerentes ao estudo da Educação Física são os três domínios do planeamento, da *performance* e da avaliação, bem como o progresso em aspectos do exercício físico na óptica da saúde. A progressão é registada com base nas declarações regulamentares correspondentes aos diferentes períodos-chave.

Os Programas de Estudo (PE) fixados para a Educação Física são constituídos pelos conhecimentos, habilidades e processos que devem ser ensinados a todos os alunos durante cada período-chave. No caso da Educação Física, os PE's consistem em três partes:

1. *Requisitos gerais relativos ao PE*: Aplicam-se a todos os períodos-chave e podem ser ensinadas em todas as áreas de actividade.
2. *Programas de estudo (em geral)*: Estas especificações têm de ser ensinadas aos alunos em cada período-chave, de modo a serem alcançados os objectivos prescritos nas declarações regulamentares.
3. *Programas de estudo (actividade específica)*: Foram definidas seis áreas de actividade:

- actividades atléticas;
- dança;
- jogos;
- actividades gímnicas;
- actividades de ar livre e de aventura;
- natação.

Os requisitos relativos às áreas de actividade variam segundo o período-chave. Assim:

#### *Períodos-chave 1 e 2:*

Todas as seis áreas de actividade devem constituir campo de experiência dos alunos. Todos os alunos devem ser capazes de nadar pelo menos 25 metros sem ajuda e demonstrar compreensão sobre a segurança na água quando atingirem o termo do P2.

#### *Período-chave 3:*

Os alunos deverão prosseguir o Programa de Estudos num mínimo de quatro das cinco áreas de actividade, sendo os jogos obrigatórios em todos os anos (a natação foi incorporada em outras áreas de actividade).

*Período-chave 4:*

Pelo menos duas actividades devem constituir campo de experiência dos alunos, quer respeitem a uma quer a duas diferentes áreas de actividade.

*Avaliação do Currículo Nacional de Educação Física:  
o que significa para o professor*

A avaliação, para muitos professores, evoca imagens de testes formais, exames e medidas, o que são apenas modos particulares de avaliação e não forçosamente os únicos a aplicar.

A avaliação é uma parte essencial do ensino e da aprendizagem eficientes. Respeita à interpretação dos actos dos alunos e a juízos de capacidade de transição escolar. Os bons professores sempre a praticaram como parte do seu ensino e os professores de Educação Física não foram excepção. É o contexto apresentado pelo Currículo Nacional que passou a ser diferente. O ensino de qualidade fundamenta-se numa avaliação eficiente. Contudo, em Educação Física, até ao advento dos exames formais para alguns alunos (aos 16 anos), a avaliação formal e os seus registos foram muito limitados.

Além disso, a evidência das acções dos alunos é frequentemente difusa e, apesar dessas acções serem repetíveis, nunca há um registo permanente, tal como as formas escritas na maioria das outras matérias. Isto dificulta de certo o trabalho do professor de Educação Física, embora não seja muito diferente do trabalho oral, do teatro, da execução musical, da utilização de instrumentos científicos e de alguns trabalhos de campo. Assim, deve reconhecer-se um mérito especial às interpretações instantâneas do professor e aos seus julgamentos na fase interactiva da lição e na fase após-lição.

O CN significa que o professor tem de ser mais sistemático no processo de avaliar, muito mais claro acerca dos critérios a serem utilizados, tendo de observar as crianças com mais cuidado e, de alguma maneira, registar as suas condutas. No que respeita ao CN, isto liga-se com as declarações regulamentares para o termo de cada período-chave. Para muitos professores isto significou um problema de gestão do tempo, ou seja, que eles são agora obrigados a geri-lo de um modo mais eficaz; e um problema de avaliação, ou seja, que eles têm de considerar a avaliação como um assunto central, uma problemática, em vez de a aceitarem apenas como parte do ensino quotidiano e como uma rotina. Se estes problemas puderem ser resolvidos e geridos, conduzirão porventura a um melhor ensino, a mais aprendizagem e a uma visão mais justa dos alunos.

Muitos professores em Inglaterra e Gales acharam que a parte positiva no que dizia respeito ao CN estava na não existência de testes ou

de processos de avaliação preestabelecidos. Contudo, isto significava que os professores e os departamentos de Educação Física tinham de conceber os seus próprios meios de colheita de informação para a formularem os seus julgamentos. Além das exigências regulamentares para cada período-chave, não há linhas de orientação específicas sobre tudo isto deve ser feito em Educação Física. Muitos professores receberam bem esta discrição, mas outros sentiram-se pouco à vontade, sobretudo os professores não especialistas dos períodos-chave 1 e 2 que se sentiram em clara desvantagem.

Alguns professores sentiram-se muito satisfeitos por manejar testes objectivos estandardizados, sabendo exactamente o que eles e as crianças tinham de fazer, e conceberam-nos para seu uso próprio da maneira mais adequada. Outros professores fazem o que sempre fizeram mas, agora, de um modo mais formal e sistemático. O que é importante é a necessidade de implantar a avaliação nas situações normais do ensino-aprendizagem como parte do processo formativo da educação dos alunos. O que agora pretendo passar a examinar é o que o professor tem de fazer como parte deste processo e classificá-lo em quatro categorias específicas.

### *Processo de avaliação*

1. Estabelecer a tarefa — o que envolve o processo de planeamento, apresentação e ensino.
2. Colher informação através de indicadores de avaliação — o que envolve o processo de percepção, interpretação e julgamento.
3. Registrar a informação — o que implica o processo de planeamento do «formato» e do registo.
4. Discussão com os alunos — o que implica o processo de comunicação e de *feedback* (nos dois sentidos) e a autoavaliação do aluno.

Com o propósito de levantar questões e temas sobre avaliação que o professor tem de enfrentar nestes períodos, vou tentar ilustrar com um exemplo extraído dos requisitos do Currículo Nacional. Uma declaração regulamentar como «os alunos devem ser capazes de: nadar sem auxílio pelo menos 25 metros e demonstrarem compreensão das condições de segurança na água» é objectiva, directa e não deve apresentar outros problemas além da acessibilidade a uma piscina. Assim, irei escolher um outro contexto aberto que, potencialmente, seja causa de maiores dificuldades. Um dos requisitos do Período 4 é que: os alunos manifestem um conhecimento mais amplo, maior capacidade e uma *performance* segura nas actividades por que optaram. Vamos pois analisá-lo segundo os quatro processos de avaliação a que me referi, utilizando os jogos como exemplo.

## *A definição da tarefa*

Quais são as tarefas mais adequadas para que os alunos atinjam os requisitos da avaliação? Quais são as tarefas que dão aos alunos a oportunidade de manifestarem os seus ganhos de conhecimento e de capacidade? Será que essas tarefas satisfazem igualmente os alunos de diferentes níveis? Quais são os critérios ou os indicadores de avaliação que melhor revelam o progresso nas tarefas?

Um professor pode decidir-se por um jogo integral ou por uma situação parcial controlada, tal como o ataque e a defesa; ou por estabelecer planos, possivelmente com um número reduzido de jogadores, a fim de isolar habilidades e condições particulares. Os critérios deverão relacionar-se com técnicas, habilidades, táticas posicionais numa variedade de situações dentro do contexto integral ou parcial do jogo. O professor tem de dominar os critérios e saber exactamente para o que olhar segundo indicadores específicos de avaliação.

Para os alunos do curso de professores da minha escola, isto exige que eles sejam, a partir de agora, muito mais rigorosos quando elaboram as unidades de trabalho (todas as tarefas de aprendizagem para uma dada actividade) e o plano de lições.

## *A colheita de informação*

O que vale como evidência? Que quantidade de informação deve ser recolhida? Todos os alunos são igualmente capazes de proporcionar informação? Como é que toda a informação disponível em uma lição pode ser recolhida?

A resposta à primeira destas questões é que a evidência consiste num julgamento sobre a concordância entre os desempenhos dos alunos e os critérios requeridos pelo professor quando este definiu as tarefas. Se o professor se satisfaz com o facto de o aluno experimentar uma variedade de situações e de tarefas; com o facto de os adversários e companheiros de equipa lhe proporcionarem mostrar aquilo de que é capaz; e se a tarefa é suficientemente difícil para que ele seja obrigado a dar o melhor de si mesmo, então isso pode ser suficiente. Tornou-se evidente que toda a informação susceptível de ser transmitida por todos os alunos não está ao alcance de um único professor numa única lição. A solução parece apontar para que se considere um pequeno número de alunos durante cada sessão e dar tempo para que se possa observar o que vai acontecendo.

Há razões óbvias para que nos interroguemos sobre se as interpretações do professor são objectivas e imparciais, fiéis, consistentes e válidas no sentido em que se avalia efectivamente aquilo que supõe estar sendo avaliado.

## *O registo da informação*

Qual o formato que o registo deve revestir, qual a sua estrutura e conteúdo, quando deve ser realizado?

Para muitos professores estas foram, e são, as questões essenciais.

Tendo em vista que as lições de jogos se realizam numa grande variedade de locais, daqui resulta o cuidado a ter com o planeamento da lição e o seu registo. Parece-nos existirem duas fases neste processo. A primeira é a do registo imediato para descrever a tarefa, os critérios e a informação dada pelo aluno. Os procedimentos mais eficientes são aqueles que são simples, fáceis de aplicar, económicos em tempo e, contudo, capazes de registar a informação relevante. É aqui que a gestão do tempo tem de ser ponderada e bem solucionada. A segunda é o relatório sumativo final, contendo toda a informação de todos os alunos que tiveram experiências no contexto da Educação Física.

## *A discussão com os alunos*

Como deve ocorrer a «discussão»? Em que momento? Deverá o aluno ter uma palavra a dizer na sua avaliação ou registo?

Há, aqui, problemas semelhantes de gestão do tempo.

A avaliação formativa está estabelecida no CN mas não é nova. Os bons professores deram sempre *feedback* aos seus alunos na fase de ensino-aprendizagem. Os professores de Educação Física estão permanentemente a diagnosticar e a corrigir as técnicas dos alunos, a aplicação das técnicas, habilidades e outros elementos das lições de jogos.

Há, contudo, problemas potenciais com aquelas crianças que não têm a consciência da sua execução das técnicas e das habilidades, e de verem uma situação completa do jogo da mesma forma que o professor ou um observador a vêem. É inerente ao CN a noção de envolver os alunos na sua própria aprendizagem e isto implica uma correspondência entre as percepções dos alunos sobre o que eles próprios estão a realizar e as percepções dos professores sobre o que estes pretendem que os alunos façam.

Esta é uma das áreas a que pretendo referir-me mais adiante, agora que vou passar à parte final desta comunicação para considerar alguns dos tipos, instrumentos e tensões da avaliação.

## *Tipos, instrumentos e tensões nas modalidades de avaliação*

Quando consideramos as modalidades de avaliação, devemos reconhecer o princípio de que a avaliação não é um exercício isolado para cumprir uma obrigação, mas uma parte integrante do planeamento

curricular, da sua implementação e avaliação, com ocasiões em que a informação é apresentada aos alunos, aos pais e à escola. Por outras palavras, é uma parte dinâmica de um processo total.

É preciso que aceitemos que:

- I a avaliação não é simplesmente uma coisa que se completa no fim de um período de estudo;
- II a avaliação não é um ferrolho;
- III o teste não é o único meio de avaliar;
- IV a avaliação não deve desviar-se do ensino e da aprendizagem;
- V a avaliação é parte do processo de aprendizagem e os resultados devem realimentar os objectivos do programa;
- VI a avaliação deve incluir uma variedade de tarefas, testes, actividades práticas e observações.

Neste sentido os professores devem ser os próprios a decidir sobre o método mais adequado de avaliação, suficiente para comunicar as observações significantes e do progresso do aproveitamento em Educação Física.

Há, assim, um número de diferentes tipos de avaliação que podem ser usados com vista aos objectivos que se deseja. Por exemplo:

- I avaliação diagnóstica
- II avaliação formativa ou contínua
- III avaliação sumativa

Estes diferentes tipos de avaliação podem tomar formas distintas. Alguns podem ser referidos a *critérios* específicos; outros às expectativas do grupo, logo referenciados a *normas*; e é também possível avaliar na base dos progressos realizados, como é o caso da referência ipsativa.

### *Instrumentos de avaliação*

Quando consideramos os instrumentos de avaliação, estes podem variar de acordo com o que o professor pretende saber e o propósito com que a avaliação é usada. Já sugeri atrás algumas coisas que o professor tem de fazer quando avalia. Provavelmente, o mais importante continua a ser a sua observação e a correspondência entre os indicadores de avaliação e as tarefas que as crianças deverão realizar. Contudo, já vi professores envolvendo alunos na sua própria avaliação recorrendo a variadas estratégias, as quais incluem:

- Diários/agendas/fichas de registo.
- Apresentação em grupo/individual em resposta a uma dada tarefa.
- Testes orais.

Quadro 1: Comparação dos três sistemas de referência utilizando um exemplo da Educação Física

	REFERÊNCIA IPSATIVA	REFERÊNCIA À NORMA	REFERÊNCIA A CRITÉRIO
Exemplo	Criação de seqüências de ginástica educativa pelos próprios alunos.	Resultado do teste de condição física dos alunos.	Os alunos tentam marcar um número de cestos a partir de uma determinada posição.
Ideologia	Centrada na Criança.	Centrado no grupo.	Centrado na atividade.
Objectivo	Comparação com a seqüência anterior realizada pelo próprio aluno. Para avaliar a evolução.	Comparação com os resultados do teste de condição física do grupo. Para avaliar como se encontra o aluno relativamente a outros alunos da sua idade.	Comparação com uma referência standardizada (número de cesto a marcar). Para avaliar o nível de mestria dos alunos na habilidade de marcação de cestos a partir de uma dada posição.
Diagnóstico	Quando e sobre o que aluno tiver necessidade de trabalhar.	Que alunos necessitam de um trabalho suplementar de condição física.	Quem necessita de trabalho de compensação. Quando é que o nível de mestria é alcançado.
Interpretação da Avaliação/ Resultados	O que os alunos fizeram melhor ou pior relativamente à seqüência anterior. Aperfeiçoamento ou não.	Para analisar a posição relativa do aluno no grupo em termos de condição física.	Indica o nível de mestria na marcação de cestos a partir de uma dada posição.
Variações da Avaliação/Resultados	A avaliação de outros alunos não é importante. O que é importante é a avaliação pelo próprio aluno (i.e., auto-avaliação).	Necessidade de ordenar os resultados dos alunos relativamente a um conjunto de resultados standardizados.	A ordenação dos resultados não é importante a menos que se deseje diferenciar os alunos como no GCSE. Depende da utilização. A variação indica um nível diferente de mestria.
Items na Avaliação	Nível de dificuldade da tarefa relativamente ao que o aluno consegue fazer.	Items relacionados com o grupo para obter a norma ou distribuição. Número de items usualmente requeridos.	A dificuldade da tarefa não é importante. Relacionada com critérios específicos, e.g., concretização de cestos a partir de uma dada posição.
Papel/Utilidade na Educação	Valorização por si próprio. Que aspectos da seqüência ou partir para a seqüência seguinte. Prontidão. Motivação — auto-avaliação e evolução. Auto-responsabilidade.	Qual é o nível de aptidão física da pessoa. Seleção para o desporto/acção. Gradientes de condição física. Que aspectos da condição física continuar a trabalhar. Motivação — normas de prestação exteriores. Responsabilidade — fazer o melhor no grupo.	A seleção é baseada na mestria da habilidade, e.g., equipa de basquetebol. Decidir quando evoluir para a próxima habilidade ou se é necessário praticar mais. Motivação — mestria na habilidade. Responsabilidade.
Inferência Lógica	Os alunos realizam uma prestação que é melhor ou pior que as prestações anteriores.	Os alunos manifestam um nível de condição física que é maior ou menor que a média dos alunos testados.	Os alunos revelam um nível de mestria na concretização dos cestos que é maior ou igual que o resultado critério.

Mais uma vez, porém, levanta-se o problema da gestão do tempo e — volto a insistir no que disse atrás — a avaliação tem de ser eficaz e eficiente.

### *Tensões e problemas*

Não subsistem dúvidas de que a introdução do CN trouxe um grande número de benefícios. Pela primeira vez temos um quadro claro para o que deve ser ensinado e avaliado, bem como uma linguagem de ensino que gerou concordância e aceitação. Não pretendo, porém, deixar a impressão de que a introdução do CN se fez sem dificuldades.

Se o CN e os esquemas produtivos de avaliação vão resultar numa mudança real, temos de reconhecer que há um número de níveis em que o currículo pode ser interpretado e, por isso, há uma probabilidade para que a intenção não encontre a realidade no sentido que se pretende. Ao investigar o currículo, identifiquei cinco níveis para analisar. Inerente a cada um destes níveis está o potencial de modificação do que originalmente se pretendia.

Estes níveis ou estratos são os seguintes:

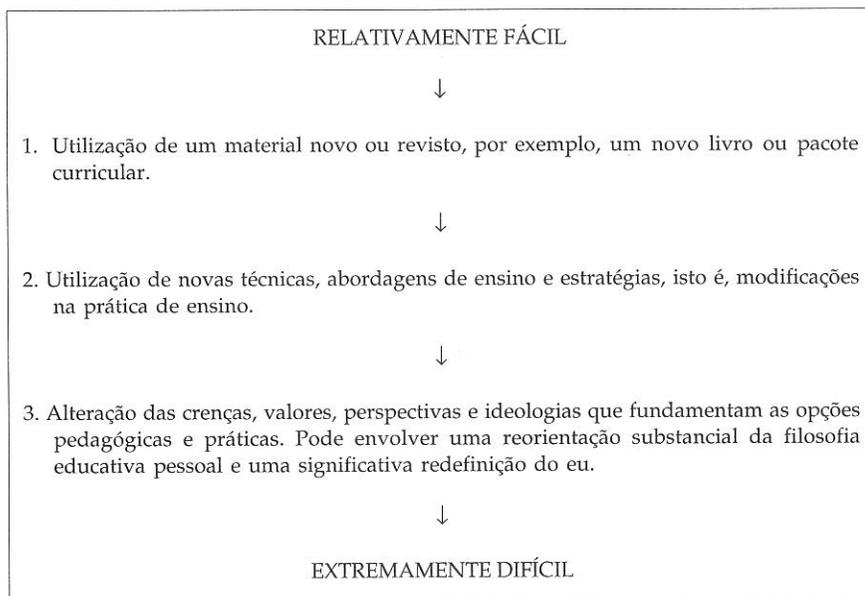
- *Ideológico/ideal*: este é o enquadramento legal sobre o que deve ser ensinado e as recomendações para o ensino. Este estrato parece ser em grande medida externo à escola actual.
- *Formal*: referente ao modo como a escola organiza o currículo, quem o aplica, quanto tempo é dedicado aos vários aspectos do currículo, etc.
- *Perceptual*: este é o estrato que examina as percepções dos professores sobre o que eles pensam que estão realizando.
- *Experiencial*: onde se examina o que os alunos efectivamente experimentam e compreendem o currículo.

Ao analisarmos o currículo através destes estratos é possível identificar «pontos de transformação» e os modos como as intenções são transformadas de um ponto para o seguinte. Desta maneira, a escola interpreta as orientações de avaliação, os professores de classe ou de departamento reinterpretem-nas à luz das suas próprias convicções e daquilo que pretendem fazer, acabando algumas vezes por praticarem uma coisa em nome de uma intenção original mas realizando, de facto, outra coisa bem diversa. Os alunos, por fim, fazem a sua própria interpretação que pode levar a um conjunto de interpretações diferentes sobre o como e o porquê serem avaliados. Além disso, pode ser ainda necessário para algumas modificações e reavaliação de posições pessoais e profissionais, segundo novas fórmulas de trabalho, que os professores tenham de adoptar a avaliação em Educação Física de uma maneira

positiva, como parte integrante do seu trabalho e não como uma obrigação que tem de ser seguida.

Seria insensato não reconhecer, como diversos autores (Sparkes *et al.*) salientaram, que qualquer mudança ou avaliação da prática é uma medida multidimensional que requer transformações a três níveis, tais como podemos vê-las no seguinte modelo.

Quadro 2 — Dimensões de Mudança (Sparkes, 1991)



A adopção de novos *packages* é relativamente fácil e frequente, embora não conduza necessariamente a modificações na prática de ensino. Contudo, é a transformação de convicções e ideologias, sem as quais podemos ter aquilo a que se chama «a inovação sem mudança» que está no centro da mudança real. É frequentemente o caso de alguns professores e departamentos de Educação Física que concebem a mudança num sentido organizacional. Ou seja, que está implicada no currículo e aparece no horário mas sem a reavaliação genuína das convicções fundamentais que é crucial na produção de qualquer mudança.

Uma questão correlata é a do ponto de vista dos pais que pode coincidir com concepções de certo modo estereotipadas do que significa participar em Educação Física e Desporto, muitas vezes tendo por base as suas próprias experiências pessoais.

A necessidade de informar ou mesmo de educar os pais acerca dos objectivos e da importância do modelo de avaliação pode ser um factor

crítico no sucesso das tarefas de avaliação, bem como da maneira como é currículo é globalmente apreciado.

Já referi à necessidade de examinar os pontos de vista dos próprios alunos sobre as suas experiências em Educação Física. Um certo número de estudos revelou o facto de as percepções dos seus níveis de competência em Educação Física serem de grande importância no estabelecimento de níveis razoáveis de autoestima e, assim, de uma desejável participação regular para além da escola e na vida adulta. Nem sempre se proporcionam oportunidades a todos os alunos para que demonstrem o seu nível de aquisições e há muitos currículos que continuam a recompensar sobretudo os mais capazes. Esta é uma dificuldade que ainda persiste em algumas escolas, embora um dos aspectos benvindos do Currículo Nacional para a Educação Física seja a intenção de assegurar que a avaliação das aquisições num amplo espectro de formas seja comunicada a todos os alunos e aos seus pais.

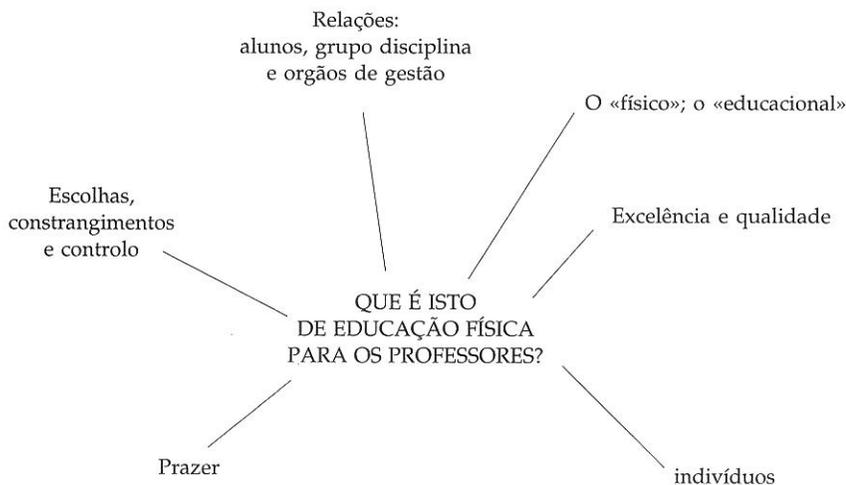
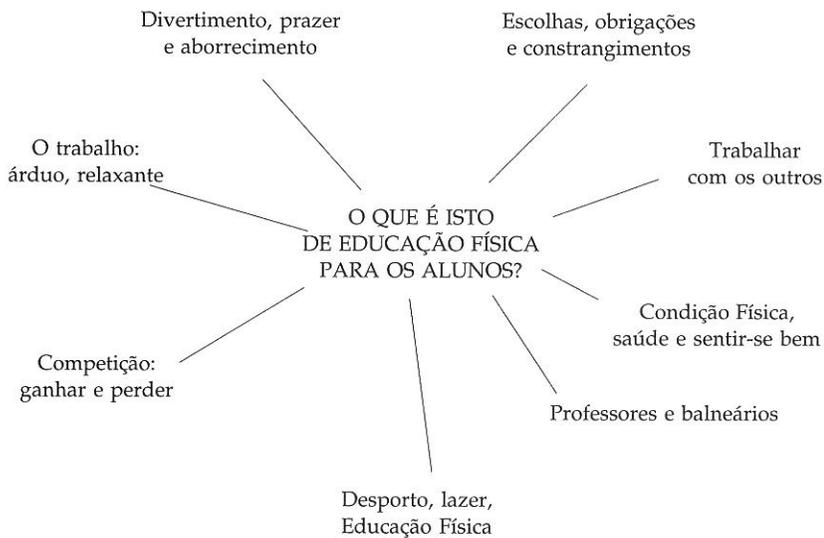
Uma outra área também identificada na minha investigação diz respeito àquilo que se designa por «avaliação não oficial». O papel crescente e a importância do grupo de companheiros (*peer group*) em contraposição à avaliação do professor envolve, no processo da adolescência, muitas implicações em relação aos modos porque o trabalho é estruturado para estes alunos. Expô-los a fórmulas inadequadas de competição é, por exemplo, uma fonte considerável de consciência egocêntrica que se pode evitar usando outras soluções de constituição de grupos e uma melhor diferenciação na aula de Educação Física.

Tão importante como isto, e não tão apreciado como podemos julgar, é a medida em que os sistemas de constructo pessoal dos alunos, ou os padrões de significação que eles aplicam a situações particulares, diferem frequentemente dos dos seus professores e dos seus pais. O filho de um colega meu, aos oito anos, recusou-se a levar um exemplar do *British Journal of Physical Education* porque tinha uma gravura com uma criança a praticar actividade física em roupa interior e ele pensou que teria de fazer o mesmo. A minha filha, apesar de o desporto ser uma das suas disciplinas favoritas, ficou muito satisfeita por não ter de fazer algumas aulas de jogos por ter de ir ao dentista, tudo porque, durante várias semanas, as suas aulas tinham consistido em aguentar longas conversas acerca dos jogos e muito pouca actividade concreta. A ideia dos alunos sobre o que é um currículo e um ensino de sucesso pode incluir a temperatura do ginásio, a roupa que devem usar, os amigos com quem têm de trabalhar, etc. Neste sentido, vários estudos demonstraram que, para muitas raparigas, a frequência cardíaca máxima ocorre quando têm de se despir para o banho de chuveiro.

A investigação de um dos meus estudantes tem, neste aspecto, algum interesse. Tower (1991) observou que em particular os alunos mais novos não manifestavam uma ideia coerente e organizada sobre Educação Física e, pelo contrário, retinham uma série de pequenos episódios

de experiências relacionadas com circunstâncias específicas e com os professores. Os mais velhos eram mais coerentes mas, frequentemente, reduziam o tema a conceitos muito abrangentes como «desenvolvimento do carácter» ou «fitness». Isto contrasta com as justificações muito refinadas que os professores apresentam junto de forças exteriores tão importantes como o director da escola ou os agentes do governo.

Figura 1: Modelo de Percepção Aluno/Professor



## *Conclusão e considerações finais*

Tanto quanto me permitiu o tempo disponível, tentei apresentar o contexto geral, identificar algumas influências críticas do Currículo Nacional em Inglaterra e País de Gales, e apontar algumas das questões mais importantes relacionadas com a noção de avaliação em Educação Física. Permitam-me que vos recorde os objectivos da avaliação tal como definidos pela Autoridade para a Avaliação do Currículo Escolar do nosso governo.

«O objectivo da avaliação é informar as escolas e os professores no sentido de planearem o progresso dos seus alunos, de darem a conhecer os graus de aproveitamento aos pais e a outros professores, e de contribuir para as estatísticas de utilização local e nacional.» O que é importante, porém, é o reconhecimento de que a avaliação não é uma tarefa avulsa para ser feita como uma obrigação mas parte integrante do planeamento, implementação e avaliação curriculares, havendo ocasiões em que a informação é apresentada aos alunos, aos pais e às escolas. Por outras palavras, é uma parte dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem.

Permitam-me concluir com algumas palavras de advertência. Temos de estar conscientes de alguns perigos inerentes à avaliação, o que é uma forma de sublinhar a própria natureza deste assunto. Nem tudo em Educação Física pode ser objecto de avaliação e de relatório, havendo pois o perigo de se considerar relevante apenas o que é avaliável e aquilo que não é passível de medida ser desvalorizado no plano do conhecimento. Neste contexto, a avaliação pode tornar-se muito restritiva e estabelecer limites desnecessariamente apertados sobre o que é, no essencial, uma questão muito ampla.

Espero que esta comunicação revista algum interesse no quadro em que decorre a Educação Física em Portugal. Considero muito saudável o desejo das associações profissionais como a vossa partilharem as suas experiências e agradeço mais uma vez o convite que me permitiu relatar alguns dos desenvolvimentos da Educação Física em Inglaterra e País de Gales.

## *Notas*

<sup>1</sup> O título original da comunicação é *The National Curriculum in England and Wales. Assessment and Evaluation*. Entendeu-se que a tradução proposta era a que melhor correspondia ao sentido dado pelo autor, visto que, ao contrário do que se passa na língua inglesa, não há no português uma discriminação correspondente entre *assessment* e *evaluation*.

<sup>2</sup> Education Reform Act.

<sup>3</sup> Designadas, no original, *End of Key Stage Statements*.

# Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física

Marcos Soares Onofre\*

## 1. Introdução

Ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem excepção, possam aprender mais e melhor.

Se a aceitarmos, esta ideia conduz-nos a duas constatações importantes:

- a) o sucesso dos alunos na aprendizagem está dependente da qualidade do desempenho do professor;
- b) 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.

Reconhecendo as características de singularidade e complexidade própria das situações educativas, somos ainda conduzidos à constatação de que esta capacidade profissional não pode ser só o resultado da intuição e habilidade natural de cada professor, pois implica o domínio de competências de diagnóstico, decisão e acção didáctica que se adequem a essas características. Estas competências são sobretudo adquiridas: *aprende-se a ensinar bem*.

Este é o desafio que se coloca à Formação Didáctica dos professores: *ensinar a ensinar bem*. Para o efeito, qualquer processo de formação

---

\* Assistente na Unidade de Ciências da Educação da FMH.  
Boletim SPEF, n.º 12 Inverno de 1995, pp. 75-97.

didáctica tem que começar por esclarecer o significado de um bom ensino, enunciando os resultados, princípios e procedimentos (atitudes e comportamentos) que o devem caracterizar.

Neste texto analisamos algumas das principais ideias que, em nosso entender, fundamentam a importância e o significado de um *bom ensino*. Procuramos ainda ilustrar este conceito a partir da alusão a princípios e procedimentos de condução do ensino que se podem considerar como prioridades na formação didáctica de Professores de Educação Física.

## 2. O papel do ensino e do Professor na promoção do Sucesso Pedagógico

A análise das tendências do estudo sobre o sucesso educativo permite-nos distinguir duas vertentes de investigação cujos resultados pautamos da maior importância para a discussão sobre as funções e competências a privilegiar na formação didáctica dos professores de Educação Física (EF).

Pelo tipo de preocupações teóricas que as alimentam designaremos estas vertentes de investigação por *Sociológica* e *Pedagógica*. A primeira tem estudado o sucesso educativo a partir da análise de factores de ordem social, cultural e organizacional envolvidos no processo de escolarização. A segunda tem realizado esse estudo preocupando-se sobretudo com a observação de factores associados à relação educativa (entre o professor e os alunos).

A primeira vertente de estudo, desenvolveu-se historicamente em três etapas (Benavente, 1990), sendo que para cada uma delas imperou uma determinada perspectiva de interpretação do sucesso educativo e, consequentemente, uma visão correspondente do papel da escola e do professor.

A primeira etapa, que imperou entre os anos quarenta e sessenta, valorizava os atributos naturais dos alunos como presságio ao seu êxito educativo. De acordo com as ideias dominantes nesta época, seriam os dotes de ordem biológica e psicológica como a qualidade do desenvolvimento motor e da inteligência (factores que se entendia serem sobretudo inatos), que predisporiam os alunos com uma maior ou menor aptidão para encarar as exigências do trabalho escolar. Assim, os alunos menos dotados veriam irremediavelmente comprometido o seu sucesso educativo. Esta perspectiva, usualmente identificada como a «Teoria dos Dotes», transportava consigo uma visão fatalista (fatalismo de ordem bio-psicológico) das possibilidades de desenvolvimento e educação dos alunos.

Uma segunda etapa da investigação *Sociológica*, decorrente entre os anos sessenta e setenta, preconizou uma visão diferente das causas do sucesso educativo. Esta perspectiva alimentava a ideia de que a quali-

dade do desenvolvimento motor e intelectual dos alunos é o produto das condições sociais e culturais da sua vida familiar. Nesta medida aquilo que marcaria o sucesso educativo destes alunos seria sobretudo a sua origem familiar, social e cultural. Quanto melhor fosse a sua qualidade de vida, maior seria o seu sucesso educativo. Também esta perspectiva, denominada «Teoria do Handicap Socio-Cultural», arrastava consigo uma concepção fatalista (fatalismo socio-cultural) das possibilidades de desenvolvimento e educação dos alunos.

Estas duas correntes de estudo encerram em si de comum a particularidade de reflectir uma concepção de sucesso baseada em factores *exteriores* à instituição escolar. Elas não reconhecem a possibilidade da escola e dos professores desempenharem um papel transformador dos alunos no sentido da superação das suas capacidades iniciais.

Ao contrário destas tendências, uma terceira corrente — «Socio-institucional» — centrou a sua atenção no funcionamento e organização da escola, assumindo-os como condições primordiais do sucesso educativo (Good & Brophy, 1986).

Os estudos levados a efeito por esta perspectiva têm permitido verificar que os diversos factores organizativos e de funcionamento das escolas se distinguem quanto ao seu contributo para o sucesso educativo. Há factores que assumem um impacto limitado sobre o sucesso educativo e factores que assumem um impacto decisivo (Rutter, 1983).

Entre o primeiro grupo de factores (impacto limitado) encontramos aspectos como os recursos, o tamanho da escola ou das turmas e a origem social dos alunos. Entre os aspectos que integraram o segundo conjunto de factores (impacto decisivo), destacam-se os que se associam à qualidade da prática pedagógica dos professores (ênfase posta na aprendizagem) na sala de aula, à responsabilização e promoção da participação dos alunos na escola e ao clima de colaboração entre os professores e entre professores e alunos.

Esta etapa da investigação trouxe ao estudo do sucesso educativo uma nova visão que, em síntese, poderíamos traduzir pelo reconhecimento de que é ao nível da qualidade do trabalho técnico e pedagógico realizado na sala de aula e na escola que se encontram os factores mais importantes para a promoção do êxito nas aprendizagens.

O estudo do sucesso educativo numa vertente *Pedagógica* seguiu uma evolução conceptual no mesmo sentido daquele que acabamos de descrever para a vertente de estudo sociológica: o da progressiva valorização da qualidade do trabalho desenvolvido na aulas como presságio do sucesso educativo.

Este tipo de investigação tem perseguido duas grandes orientações (Carreiro da Costa, 1990):

- a) estudar o sucesso educativo analisando apenas factores não directamente implicados na «vida» da sala de aula;

- b) estudar o sucesso educativo a partir da observação e análise sistemática de factores que integram a «vida» na sala de aula.

Na primeira orientação integram-se os estudos que procuraram conhecer as influências de variáveis associadas às características da personalidade do professor na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Estes estudos, que marcaram a primeira etapa da investigação pedagógica sobre o sucesso educativo, procuraram caracterizar o perfil ideal do professor a partir de inquéritos sobre as características da personalidade dos professores mais competentes, realizados junto a coordenadores ou directores de estabelecimentos educativos (personalidades de reconhecido mérito pedagógico). Estes estudos não foram conclusivos: O bom professor não se define pelas características da sua personalidade.

Ainda na orientação indicada em *a* integra-se outro grupo de estudos que definem uma segunda fase da evolução da investigação *Pedagógica* sobre o sucesso educativo. Estes estudos, que procuraram conhecer a influência que diferentes métodos de ensino tinham sobre as aprendizagens dos alunos, mediram e compararam a evolução na aprendizagem e desenvolvimento de alunos submetidas ao ensino a partir de métodos distintos. As principais conclusões a retirar desta iniciativa é que métodos diferentes, com alunos diferentes e em condições diferentes tem resultados positivos. De outra maneira: o mesmo método com alunos diferentes e em condições diferentes produz resultados (influências nos alunos) diferentes.

De acordo com estas conclusões podemos dizer que não existe um método que, por si só, seja melhor do que outro. A sua validade tem que ser observada na forma como se adapta às circunstâncias de cada situação educativa.

As duas etapas que acabamos de descrever particularizam-se por tentarem atribuir o sucesso educativo a causas *exteriores* à própria relação educativa.

Na orientação indicada em *b*, integram-se os estudos realizados com o objectivo de descrever o comportamento do professor e dos alunos na sala de aula. Estes estudos foram os primeiros, na vertente pedagógica de estudo do sucesso educativo, a delimitar um conjunto de características do comportamento do professor e dos alunos associados ao sucesso na aprendizagem.

Entre os factores analisados, aqueles que mais se destacam são (Brophy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1990; Piéron, 1988; Siedentop, 1983):

- a) da parte do aluno, o tempo que passa ocupado com um elevado empenho (motivação/interesse) nas experiências de aprendizagens que o professor destaca como as mais úteis para o seu desenvolvimento e educação;

- b) da parte do professor, a qualidade do acompanhamento da actividade do aluno no decurso da suas experiências de aprendizagem, o ambiente afectivo em que envolve a sua relação com o aluno e o nível de organização e controlo que tem das sessões (aulas).

Em conclusão, podemos dizer que os factores de sucesso educativo do aluno observados por esta vertente de estudo revelam que o nível de intervenção na sala de aula é uma área crítica da função do professor e que, aí, essa intervenção tem que se pautar por uma elevada competência técnica e pedagógica.

Esta competência espelha-se em dois planos:

- a) na capacidade de analisar as circunstâncias particulares de cada situação educativa e de decidir sobre os meios necessários para a enfrentar com o máximo de sucesso;
- b) no conhecimento e capacidade de manipulação desses meios.

No primeiro caso, a preparação didáctica dos professores deve oferecer experiências de formação que fomentem o desenvolvimento da qualidade da reflexão (análise) e decisão pedagógica sobre as situações educativas. Este é um objectivo fundamental da formação, que se traduz na flexibilidade e adaptabilidade à singularidade dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Sem esta qualidade não poderá existir um bom ensino (Clark & Yinger, 1979; Clark et Peterson, 1986; Marcelo, 1987).

Esta é uma das características que permite diferenciar os professores peritos em ensino da Educação Física que supõe uma elevada eficácia na utilização dos procedimentos de intervenção pedagógica associados a um ensino eficaz (Siedentop & Eldar, 1989). Neste sentido, a formação didáctica dos professores de EF não pode deixar de contemplar nos seus programas um período em que o conhecimento e desenvolvimento da capacidade de utilização destes procedimentos se estabeleçam como metas privilegiadas.

A investigação sobre as condições e factores associados ao êxito no ensino da Educação Física tem permitido determinar um conjunto de princípios e procedimentos de intervenção pedagógica determinantes para a promoção de um ensino eficaz. Estas indicações devem constituir uma fonte importante na determinação das prioridades de formação didáctica dos professores de Educação Física.

### *3. O significado pedagógico das Técnicas de Intervenção Pedagógica*

De seguida procuraremos reportar-nos às sugestões mais significativas que a literatura sobre a investigação a eficácia do ensino tem produzido. Estas sugestões foram compiladas entre as sínteses mais significa-

tivas realizadas no ensino em geral (Brophy & Good, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986), e no ensino da EF (Siedentop, 1983; Piéron, 1988; Carreiro da Costa, 1991). Estes autores têm reunido os dados da investigação e desenvolvido um esforço de sistematização das características e medidas da intervenção pedagógica que se encontram mais fortemente associadas a melhores níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Na exposição que seguimos, reportamo-nos em primeiro lugar aos princípios de uma intervenção pedagógica eficaz, procurando depois ilustrar, a partir da referência a alguns procedimentos, formas possíveis de realizar estes princípios. Os princípios definem os objectivos didácticos que o professor deve perseguir na condução das suas aulas, e os procedimentos as técnicas de intervenção pedagógica conducentes à consecução desses objectivos.

Para o efeito seguiremos o critério de sistematização da intervenção pedagógica preconizado por Siedentop (1983). Segundo este autor, os procedimentos utilizados na fase interactiva do ensino podem ser *arrumados* em quatro grandes grupos, de acordo com o seu contributo para a relação pedagógica. Assim, distingue quatro dimensões ou conjuntos de medidas para uma intervenção pedagógica de sucesso: instrução, organização, disciplina e clima relacional.

No primeiro grupo — *Dimensão Instrução* — incluímos as medidas que contribuem para melhorar a qualidade da *introdução, avaliação geral das actividades e de aprendizagem* e do *acompanhamento das actividades de aprendizagem* junto dos alunos.

No segundo grupo — *Dimensão Organização* — reportar-nos-emos às medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da *gestão do tempo, gestão dos espaços e materiais* e *gestão da turma* (formação e movimentação dos grupos de alunos nas sessões de trabalho).

No terceiro grupo de medidas — *Dimensão Disciplina* — referimo-nos aquelas que concorrem para a *promoção e/ou controlo* do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula.

Finalmente, no último grupo de medidas — *Dimensão Clima Relacional* — integramos as que se destinam a promover uma relação positiva dos *alunos entre si*, do *professor com cada um dos alunos* e dos *alunos com as actividades de aprendizagem*.

De seguida passamos a descrever, com o detalhe possível, cada um destes grupos de medidas.

As medidas que apresentaremos não esgotam de forma alguma as soluções de intervenção que podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino do professor. Diríamos mesmo que uma das fontes mais ricas de medidas de intervenção se encontra na forma como cada professor é capaz, na sua experiência quotidiana, de construir e ensaiar diferentes soluções para aumentar a qualidade das ajudas a prestar à aprendizagem dos seus alunos, bem como de avaliar os efeitos de cada uma delas.

### 3.1. Dimensão de Intervenção Pedagógica Instrução:

Como já chamámos a atenção, nesta dimensão da intervenção pedagógica integram-se as medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as actividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas actividades e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram.

#### 3.1.1. Introdução e avaliação geral das actividades

##### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir a atenção e concentração dos alunos durante os momentos em que o professor realiza a informação;
- b) Garantir a participação voluntária dos alunos nos períodos em que o professor os questiona sobre as actividades a realizar, ou realizadas, durante a aula;
- d) Garantir que os alunos conheçam os pontos fundamentais dos conteúdos da aula e formulem uma imagem concreta das tarefas a realizar;
- e) Conseguir que os alunos entendam que as várias fases da aula formam uma unidade e qual o contributo de cada fase para o *todo* da aula;
- f) Garantir que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as actividades a realizar na aula;
- i) Conseguir que os alunos percebam a relação entre a organização e os objectivos de aprendizagem da aula;
- j) Minimizar o tempo dispendido em informação durante a aula;
- l) Garantir a ligação entre o trabalho realizado na aula e aquele que se prevê para as aula seguinte;
- m) Garantir que os alunos saiam da aula com uma ideia clara quanto aos êxitos e as dificuldades que manifestaram na aprendizagem;
- o) Garantir o contributo de cada aula para aprendizagem dos alunos ao longo da unidade didáctica;
- p) Garantir que os alunos sintam que aprendem coisas importantes para eles;

##### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

No seu conjunto, estes princípios prescrevem duas regras importantes que o professor deverá procurar respeitar.

A primeira diz respeito à tentativa de redução do tempo gasto nos momentos de informação à turma. De facto, a indicação do que se irá fazer não pode ocupar um tempo excessivo na sessão, sob pena de restar muito pouco para a prática de aprendizagem.

A segunda diz respeito à clareza e objectividade com que se realiza a informação, pois delas vai depender o grau de consciência sobre os desafios da aprendizagem com que o aluno parte para a actividade e, conseqüentemente, a forma como se empenhará no cumprimento desses desafios.

Estas regras colocam-nos uma dificuldade: por um lado não podemos gastar muito tempo nesta actividade, e, por outro, ela tem que ser realizada de maneira a garantir que cada aluno domine em concreto o que lhe pediram ou combinou fazer, e como o vai fazer.

Para ultrapassar esta dificuldade e cumprir com estas duas regras, propõe-se que o professor dê uma particular atenção à forma e ao conteúdo da informação que deverá ser retida pelo aluno neste momento da sessão.

Relativamente à forma como é comunicada a informação, sugere-se que o professor privilegie a modalidade visual utilizando para o efeito as demonstrações, desenhos, imagens já dominadas pelos alunos, cartazes ou outras formas. A utilização da informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito da informação verbal. Estimou-se que o grau de retenção daquele tipo de informação era superior ao que corresponde à informação verbal. Este facto justifica-se porque a informação visual é simultaneamente mais concreta e sincrética que a informação auditiva (mais abstracta e analítica).

O domínio das actividades que se propõem ou combinam com os alunos joga aqui um papel decisivo. No caso do professor não dominar as formas de realizar a actividade, como é possível acontecer em relação a diferentes actividades da Educação Física, ele fica impossibilitado de fornecer imagens eficazes aos alunos. A utilização dos alunos para apresentarem os modelos de realização da actividade pode ser, em alguns casos, um excelente meio de ultrapassar essa dificuldade.

No que diz respeito ao conteúdo da informação, o professor deverá procurar que o aluno conheça claramente para que é que vai realizar a actividade (que objectivos de aprendizagem persegue) e como é que vai fazer, isto é, quais são os aspectos em que deverá concentrar a sua atenção. Para isso, o professor deve indicar o contributo ou utilidade da actividade para o contexto da vida dos alunos. Isto permitirá que o aluno seja ajudado a dar sentido e significado pessoal ao que vai aprender e a ultrapassar um sentimento de trefismo na aprendizagem (sentimento de que está a fazer algo porque o professor lho pediu e não porque seja bom ou importante para ele).

Outro cuidado que o professor deverá pôr no conteúdo da informação reporta-se à indicação dos aspectos críticos da actividade, isto é, na

identificação daquilo em que os alunos devem concentrar a sua atenção durante a actividade. O número de referências deverá ser reduzido, uma vez que dificilmente os alunos poderão reter um amplo conjunto de indicações. Estas referências deverão assumir uma baixa complexidade, uma vez que é preferível que os alunos experimentem sucesso em vez de insucesso na realização da actividade.

Como se pode observar as medidas para melhorar o conteúdo e a forma de comunicar a informação inicial estão intimamente associadas ao grau de preparação e planeamento desta tarefa.

### 3.1.2. Acompanhamento das actividades de aprendizagem

#### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir o controlo da actividade de toda turma;
- b) Controlar as várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula;
- c) Supervisionar de forma activa a actividade dos alunos que estão mais afastados do professor;
- d) Conseguir que os alunos identifiquem as suas dificuldades ou capacidades concretas na realização da actividade de aprendizagem na aula;
- e) Garantir que cada aluno tenha uma informação actualizada sobre como está a aprender;
- f) Garantir o equilíbrio entre uma informação individualizada sobre as dificuldades de aprendizagem, e o mesmo tipo de informação para o grupo de alunos;
- g) Assegurar a participação dos alunos na ajuda ao professor nas diferentes actividades da aula;
- h) Garantir que os alunos tenham a noção do que realizam correctamente durante toda a aula;
- i) Garantir que os alunos relacionem as acções de aprendizagem que realizam com os resultados dessas acções;
- j) Garantir que os alunos saibam a forma como devem realizar a actividade após terem cometido um erro;
- l) Garantir que os alunos não continuem a cometer os erros que lhe foram identificados;
- m) Garantir que os alunos sejam capazes de identificar por eles próprios vários aspectos relacionados com a sua aprendizagem;
- n) Garantir que o máximo de alunos sejam inquiridos sobre as actividades da aula;
- o) Respeitar o tempo óptimo para que os alunos respondam as questões que lhe são colocadas;

- q) Garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da actividade;
- r) Garantir que os alunos estejam todos em actividade simultaneamente;
- s) Garantir a manutenção do ritmo de actividade dos alunos quando os informa sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem.

### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A ajuda que os professores podem dar aos alunos na aprendizagem não pode, de forma alguma, esgotar-se nos cuidados postos ao nível da comunicação da informação inicial, ela tem que ser completada por um acompanhamento sistemático da actividade prática dos alunos.

A qualidade deste acompanhamento depende da qualidade com que o professor consegue manter-se atento na observação da actividade dos alunos e da qualidade com que consegue interagir com cada um sobre os assuntos ligados à sua aprendizagem.

Para melhorar a capacidade de observação é muito importante que o professor adopte um posicionamento no espaço de trabalho que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos, bem como um deslocamento que lhe permita interagir com todos os alunos.

A manutenção de um deslocamento periférico relativamente à zona central do espaço lectivo procurando garantir uma colocação que permita observar sempre esta zona, são procedimentos que podem ajudar a criar condições mais favoráveis à observação.

A qualidade das interacções para ajudar os alunos a progredir na sua aprendizagem está associada a um conjunto de medidas relacionadas com a utilização do *Feedback* Pedagógico, que se caracteriza pela informação que o professor comunica ou suscita (quando utiliza a interrogação) acerca da forma como aluno realizou ou deveria (poderia) ter realizado um dado desempenho na actividade.

Para que possa ser melhorado o efeito do *Feedback* Pedagógico, este deve assumir um carácter substantivo (que forneça alguns elementos informativos de facto) em detrimento de um carácter adjetivante (do tipo *está melhor!*, *está mal!*, *muito bem!*, etc..). As indicações que integram a informação a dar ao aluno deverão ser intimamente associadas aos desafios que inicialmente se estabeleceram para a actividade que se está a realizar, e não para outros aspectos, eventualmente importantes, mas que não foram realçados no início da actividade.

O *Feedback* Pedagógico é predominantemente utilizado com o sentido de ajudar os alunos a ultrapassar uma dificuldade. Nesta medida, ele não pode esgotar-se em si mesmo. É necessário que o professor acompanhe a actividade que o aluno desenvolve após ter recebido um *Feed-*

*back* Pedagógico, e volte a dar uma ajuda, no caso de o aluno não ter superado a dificuldade, ou reforce positivamente o seu desempenho, no caso em que essa dificuldade tenha sido superada.

Para além de um carácter substantivo ou informacional o *Feedback* Pedagógico deverá revelar aquilo que o aluno foi capaz de reproduzir ou imitar em detrimento de revelar o que fez mal ou não é capaz de fazer. O carácter positivo do *Feedback* Pedagógico é fundamental para que o aluno possa ter uma participação mais motivada na aprendizagem (nomeadamente naquelas actividades em que se sente menos à vontade).

A aprendizagem é um processo íntimo e pessoal, que gera opiniões e sentimentos que podem ser facilitadores ou inibidores de um envolvimento de qualidade dos alunos e, neste sentido, constituir-se como importantes referências para uma regulação adequada do processo ensino-aprendizagem. Estes sentimentos e opiniões revelam parte importante da face oculta da aprendizagem e, salvo alguns casos de alunos mais desinibidos e espontâneos, o professor não tem um acesso directo a eles. Para que eles possam ser conhecidos, o professor tem que suscitar a sua manifestação. Encorajar a expressão de comentários, perguntas e ideias pelos alunos, de forma regular, em diferentes momentos da sessão de trabalho, é um procedimento que habitua os alunos a manifestarem os seus sentimentos e opiniões sobre as diferentes actividades de aprendizagem, sobre a forma como são conduzidas pelo professor e sobre a sua própria capacidade de as aprender.

A possibilidade de realizar uma intervenção adequada, seja ela ao nível da intervenção inicial seja ao nível do acompanhamento da actividade prática de aprendizagem, depende do grau de intimidade que o professor tem para com o nível de evolução que os alunos vão manifestando ao longo de cada sessão e do conjunto das sessões. Se este conhecimento se estender ao próprio aluno a sua autonomia no controlo do processo de aprendizagem é maior. Neste sentido, é muito importante que o professor utilize um sistema de controlo do nível geral de realização dos diferentes alunos e possa, em cada uma das sessões, realizar um balanço sobre a forma como estiveram na aprendizagem. Se os alunos forem implicados neste processo de apreciação, o seu nível de responsabilidade e empenhamento na actividade será maior.

Uma efeito importante para aumentar a qualidade do acompanhamento da actividade de aprendizagem refere-se à manutenção do ritmo e dinâmica da actividade. Não interromper ou alterar a actividade sem que primeiro se confirme que todos os alunos estão já na fase terminal da mesma, não interromper a actividade da generalidade do grupo de alunos quando o problema que suscitou uma reacção do professor diz respeito a apenas um ou dois alunos e a utilização do incitamento e recondução da atenção dos alunos para a actividade de

aprendizagem constituem procedimentos importantes para garantir aquele efeito.

### 3.2. *Técnicas de intervenção pedagógica de Organização*

A organização das sessões de trabalho, que envolve tarefas como gerir os espaços e materiais, gerir os grupos dos alunos e gerir o tempo da sessão, é uma condição essencial ao bom funcionamento da mesma. Contudo, este tipo de tarefas não constituem a essência de uma sessão que trabalho. A essência das sessões de trabalho é a actividade de aprendizagem dos alunos.

#### 3.2.1. *Autonomização dos alunos nas rotinas organizativas*

Estamos perante um problema que se resume no facto de termos que organizar bem o trabalho e, simultaneamente, reduzir ao mínimo o tempo que gastamos neste tipo de tarefas. Para ultrapassar este problema o professor deverá procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões. A realização deste princípio implica um esforço de diferenciação das rotinas organizativas próprias de cada tipo de actividade e o treino dos alunos na adopção dos comportamentos organizativos que lhe são correspondentes.

Criar hábitos de responsabilidade dos alunos na organização, durante algumas sessões no início do ano lectivo, através da utilização de jogos simples de organização (*quem arruma mais depressa? quem consegue arrumar melhor? formar grupos de dois! de três! etc.*), onde o ritmo, rapidez e qualidade da organização seja o objectivo de aprendizagem, é uma forma de garantir que estes venham rapidamente a automatizar os comportamentos organizativos.

Algumas experiências realizadas neste sentido comprovam o seu efeito positivo quer em termos da redução do tempo perdido ao longo do ano com a organização, quer em termos do clima de trabalho e colaboração dos alunos entre si e com o professor nestas tarefas.

Para além da rotinização das actividades organizativas, é importante que o professor assegure um comportamento dinâmico de gestão dos períodos de organização que acontecem na aula.

#### 3.2.2. *Gestão do tempo, dos espaços e materiais e da turma*

##### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir uma correcta e rápida montagem ou desmontagem do material;

- b) Evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos, durante a aula;
- c) Garantir mudanças de actividade rápidas entre as diferentes actividades ou tarefas de aprendizagem;
- d) Garantir uma reunião rápida dos alunos quando necessário;
- c) Garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada;
- e) Garantir um registo de presenças rápido;
- f) Garantir a atenção dos alunos para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de actividade no decurso da aula;
- g) Garantir uma rápida formação de grupos de trabalho;
- h) Garantir que os alunos se sintam reconhecidos pelos seus desempenhos nas tarefas de organização.

### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A manutenção, no decurso de cada sessão, de um comportamento dinâmico de entusiasmo e incitamento nos momentos de organização é fundamental para garantir um bom clima e ritmo de realização das tarefas que lhe são correspondentes.

Em todas as sessões de trabalho, existem momentos em que é necessário parar a actividade e chamar a atenção dos alunos para dar informação sobre a forma como estão a realizar a actividade (ou mesmo sobre uma nova actividade), para os alunos trocarem de actividade ou para se reunirem junto do professor, etc. Nestes casos o professor tem que utilizar um sinal de chamamento (ex: palmas, apito, voz). Habitualmente, este sinal é o mesmo para todas as situações, acontecendo muitas vezes que os alunos têm dificuldade em perceber rapidamente para que é o professor está a chamar a sua atenção ou, então, que os alunos não reajam imediatamente em consequência da vulgarização do mesmo sinal.

Nestes casos sugere-se que o professor combine e utilize sinais diferenciados e inovadores para cada um dos diferentes tipos de situações organizativas. Algumas experiências provaram já a eficácia destas medidas, inclusivamente com sinais unicamente gestuais.

A avaliação e afixação dos resultados da qualidade da organização com o grupo de alunos é outra medida que se tem demonstrado eficaz para aumentar o grau de consciência e responsabilização do grupo pela organização.

### *3.3. Técnicas de intervenção pedagógica de Disciplina*

Falar em disciplina na relação pedagógica pode facilmente confundir-se com a discussão acerca das formas de manter os alunos compulsi-

vamente em padrões de comportamento que lhes são exteriormente ditados. Não é esta disciplina que pretendemos analisar.

Falar de disciplina mais não é do que discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participada e empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de estar.

A discussão acerca das medidas a assumir para a resolução dos problemas da disciplina na relação pedagógica tem sido, tradicionalmente, promovida na óptica da procura das modalidades de intervenção mais eficazes para remediar ou corrigir o comportamento indisciplinado dos jovens e alunos. Esta perspectiva revela uma concepção *Remediativa* da disciplina e sugere uma abordagem pela negativa do problema. De facto, o que se procura conhecer são as formas como os professores podem contrariar os quadros de indisciplina que se estabelecem nas aulas. Por outro lado, esta perspectiva valoriza sobretudo factores externos ao que se passa na sala de trabalho como causas dos problemas de indisciplina. É usual ouvir os professores apontarem as carências sociais económicas e sociais ou factores de ordem individual dos alunos como as únicas causas dos problemas de indisciplina com que se confrontam.

Recentemente, tem vindo a ganhar maior expressão uma abordagem da disciplina identificada como *Preventiva*, que se baseia na ideia de que o tratamento da disciplina deve realizar-se preferencialmente na tentativa de evitar que os quadros de indisciplina se instalem. Ao contrário da anterior, esta perspectiva reflecte uma abordagem pela positiva da disciplina, uma vez que se preocupa com as formas de promover o comportamento adequado dos alunos. Outra diferença que se constata nesta visão relativamente à anterior, corresponde ao facto de os defensores desta perspectiva, habitualmente, indicarem o fracasso do seu trabalho pedagógico como causa directa dos fenómenos de indisciplina.

Se preconizamos uma abordagem Preventiva dos problemas da disciplina na relação pedagógica, fazêmo-lo como princípio pedagógico, não escamoteando o facto de que uma quantidade considerável dos professores se confronta, à partida, com quadros individuais ou grupais de indisciplina que merecem uma intervenção tipicamente remediativa.

Como é facilmente perceptível uma e outra perspectiva sugerem medidas de intervenção pedagógica distintas. Contudo todas as medidas tem por comum o facto dos seus efeitos não se revelarem a curto prazo. A promoção da atitude e comportamento de disciplina ou a modificação da atitude ou comportamento de indisciplina são aquisições que apenas se revelam a médio ou longo prazo.

### 3.3.1. Prevenção da Disciplina

#### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir atitudes de responsabilidade por parte do alunos;
- b) Garantir que os alunos respeitem as regras de conduta estabelecidas para a aula;
- c) Garantir que as regras de conduta estabelecidas para a aula respeitam quer as opiniões e ideias dos alunos, quer do professor;
- e) Garantir um clima positivo no controlo da disciplina na aula;
- f) Garantir que os alunos sintam que o professor reconhece que adoptam um comportamento de acordo com as regras de conduta estabelecidas para aula;
- g) Garantir que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários as regras de conduta estabelecidas para a aula, quando aliciados pelos colegas, a fazê-lo;
- h) Garantir que os alunos reconheçam como positivo a utilização do comportamento de acordo com as regras de conduta estabelecidas para a aula.

#### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A base fundamental de uma abordagem preventiva dos problemas da disciplina é a delimitação de um conjunto de critérios que permita determinar o que é um comportamento disciplinado ou um comportamento indisciplinado. Sem a determinação destes critérios é difícil ao próprio professor perceber quando é que um comportamento é ou não aceitável. E se esta dificuldade é significativa para o professor, ela será muito mais significativa para os alunos.

A definição destes critérios passa pela definição de um quadro de regras de funcionamento na aula. Esta é uma medida que muitos professores costumam assegurar no seu trabalho com os alunos. Contudo, em muitos casos, o que se verifica é que esse quadro de regras é estabelecido com base em ideias que partem apenas do professor e são regras estabelecidas pela negativa, ou seja, referindo o que não se pode ou deve fazer. É ainda habitual, observarmos que essas regras são em número elevado e, ou não são expostas (afixadas) no ginásio ou sala de trabalho ou, quando são afixadas, são-no sob a forma escrita.

A definição das regras de funcionamento tem que ser realizada com a participação directa dos alunos, debatendo e incluindo ideias que eles próprios têm sobre o que é ou não um comportamento adequado. Estabelecidas desta forma, as regras serão observadas pelos alunos como uma decisão pela qual são também responsáveis e, na medida em que isso aconteça, a sua identidade com elas é mais profunda. Por outro

lado, desta forma o professor ganha mais sensibilidade ao quadro de referências que cada aluno possui acerca do que é um comportamento adequado, permitindo-lhe intervir de forma mais adaptada no tratamento dos problemas da disciplina.

Quando definimos regras de conduta com os alunos a intenção é procurar evitar comportamentos desadequados. Este é normalmente o objectivo em que nos centramos. Contudo, esquecemo-nos que a possibilidade dos alunos assumirem uma conduta de respeito pelos outros, por si próprios, pelos materiais e pela actividade implica que eles definam ou conheçam como devem fazê-lo. Para estimular este conhecimento o professor deverá reportar-se às regras de conduta, procurando sintetizar o que se deve fazer e não o que não deve ser feito.

O objectivo das regras de conduta é que os alunos consciencializem o seu espaço admissível de actuação e os limites da sua liberdade. Este objectivo só é alcançado na medida em que os alunos consigam recordar o que foi combinado. Assim, a quantidade e qualidade da informação que é inerente às regras é muito importante. O número de regras combinadas deverá variar em função do grupo com que se trabalha, garantindo-se, contudo, que ele não seja tão grande que os alunos tenham dificuldade em se lembrar delas. Para assegurar que os alunos possam tê-las presente durante a actividade quotidiana, as regras devem ser afixadas. Mas, para que esta medida surta efeito, o professor deve garantir que elas sejam expressas de uma forma acessível aos alunos. A utilização de desenhos e de imagens realizados ou recolhidos por eles é uma forma de assegurar este requisito.

Para além do estabelecimento das regras de funcionamento na sala, e para que a prevenção da disciplina possa ser eficaz, o professor deverá motivar a utilização do comportamento apropriado através de interacções positivas nesse sentido. Muitas vezes, a tendência dos professores é para reagir apenas quando se manifesta um comportamento inapropriado. Contudo, a prevenção da disciplina implica que se reconheça a capacidade do aluno assumir as regras de conduta combinadas.

A reacção de reconhecimento dos comportamentos apropriados também pode ser utilizada para procurar reduzir aqueles comportamentos de indisciplina que surgem diariamente, mas que não têm um efeito de grande perturbação do trabalho que está a decorrer. Neste caso, a turma, e particularmente o aluno que assumiu um comportamento apropriado, não é sujeito a uma intervenção negativa de repreensão e começa a aperceber-se de que o seu reconhecimento, enquanto elemento do grupo e interlocutor privilegiado do professor, passa por assumir as regras combinadas. Esta medida tem um efeito particular naqueles casos em que os comportamentos são assumidos por alguns alunos do grupo que encontram (mais ou menos conscientemente) nessa forma de se comportarem um meio de sobressaírem no seio do grupo. Nestes casos, uma reacção de indignação ou mesmo de chamada de atenção do pro-

fessor mais não tem que um efeito de reforço dos *motivos* que estão por detrás desses comportamentos.

Um outro aspecto importante para implementação da disciplina reside na consistência das interacções, isto é, o professor usar os mesmos critérios para apreciar a capacidade dos alunos estarem de uma forma coerente com as regras na sala de trabalho. Muitas vezes é mais fácil ao professor reagir positivamente a um comportamento apropriado de um aluno que não causa problemas, do que fazê-lo quando o mesmo comportamento é manifestado por um aluno *turbulento*.

### 3.3.2. Remediação da Indisciplina

*Princípios de intervenção pedagógica:*

- a) Garantir que os alunos sejam verdadeiros na análise dos seus comportamentos, quando infringem as regras de conduta estabelecidas para a aula;
- b) Garantir que os eventuais castigos não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos tem pela actividade física;
- c) Assegurar que os alunos reconhecem as consequências da adopção de comportamentos contrários as regras de conduta estabelecidas para a aula;
- d) Garantir que os alunos não voltem a adoptar um comportamento contrário as regras de conduta estabelecidas para a aula, após a reacção do professor a esse comportamento;
- e) Garantir que os alunos que habitualmente assumem comportamentos contrários às regras de conduta estabelecidas para a aula aceitem procurar modificá-los;
- f) Garantir que os alunos reconheçam as razões da reacção do comportamento do professor aos comportamentos que não estão de acordo com as regras de conduta estabelecidas para a aula.

*Procedimentos de intervenção pedagógica*

Nos casos em que uma intervenção remediativa se justificar, e cremos que estes casos têm que ser realmente significativos, as reacções do professor devem ser realizadas com algum cuidado de forma a que possam constituir-se como reacções eficazes, que não tenham que ser sistematicamente repetidas.

Em primeiro lugar, qualquer reacção a um comportamento indesejado deverá ser assumida com convicção e sem hesitações (ao contrário do que acontece sempre que utiliza a ameaça do tipo: *fazes isso mais uma vez e vais ver*).

Para que isso possa acontecer, cada vez que reage a um comportamento de indisciplina, o professor deverá fazê-lo identificando claramente o comportamento a ser modificado. Normalmente nas reacções à indisciplina temos a tendência para criticar o aluno enquanto pessoa e não o comportamento que ele assumiu (ex: *não sejas malcriado!* em vez de *não devias ter batido no João!* ou *não gosto que fales assim comigo!*). Quando o aluno assume um comportamento inadequado como se fosse normal, então isso pode significar que ele não compreendeu as implicações que esse comportamento tem para os outros e para ele próprio. Para assegurar que, a pouco e pouco, isso venha a ser possível, sempre que reagir a um comportamento inadequado o professor deverá procurar verbalizar a relação entre esse comportamento e o seu efeito. Neste aspecto é importante que o professor reforce a ideia, de que o efeito de prejuízo é fundamentalmente do aluno e não dos colegas, dos pais ou do próprio professor.

Algumas experiências têm demonstrado que a modificação do comportamento inapropriado é mais rápida e consistente quando, ao contrário de reagir perante o resto do grupo, o professor consegue fazê-lo em privado, numa relação simultaneamente de abertura e intransigência com o aluno.

Quando os casos de indisciplina são mais graves, traduzindo-se, por exemplo, no facto de um aluno estar constantemente a assumir um comportamento perturbador do funcionamento do grupo, deve ter-se presente que não é possível mudar a globalidade desse comportamento de uma vez só. Neste sentido, o professor deve reagir elegendo para *negociar* com o aluno um comportamento particular de cada vez (exs: bater nos colegas ou não tirar as bolas ou outro material aos colegas).

A resolução de um comportamento inapropriado deve prever uma evolução gradual, mas consistente, da sua modificação do mesmo. Para isso, em cada intervenção que tem com um aluno, o professor deve procurar chegar a compromisso de modificação. Este compromisso é um contrato entre o professor e o aluno, sem qualquer outra ameaça ou aliciante exterior (de que são exemplo reacções como: *vais-te portar bem e depois deixo-te brincar com o que quiseres!* ou *se voltares a fazer isso eu tenho que participar de ti!*).

Uma medida bastante negativa, mas que pode ser utilizada em último recurso é o castigo. Um castigo que se tem manifestado eficaz corresponde à suspensão do aluno relativamente à actividade em que está envolvido no momento em que o comportamento ocorre. Esta suspensão deverá ser acompanhada da responsabilização do aluno pela decisão de voltar à actividade, sob condição de se dispor a estar de acordo com as regras que foram estabelecidas. Esta medida tem um efeito de promoção do controlo do comportamento do aluno por vontade própria e não por vontade do professor. A supressão da actividade deverá ser utilizada tantas vezes quantas as necessárias.

### 3.4. *Técnicas de intervenção pedagógica de Clima*

O clima de bem-estar numa sala de trabalho é habitualmente conotado com uma boa relação entre o professor e o aluno. Embora esta relação seja muito importante, o bem-estar do aluno não depende apenas dele. As relações entre os alunos do grupo e a relação de cada um deles com as actividades de aprendizagem também condicionam esse bem-estar. Todos estes três níveis relacionais dependem fundamentalmente do trabalho pedagógico do professor, da forma como é capaz de promover uma aproximação afectiva positiva entre si e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com a actividade de aprendizagem.

#### 3.4.1. Clima relacional entre os alunos

##### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Suscitar a simpatia e a amizade entre os alunos;
- b) Garantir a tolerância entre os alunos;

##### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

A promoção de uma relação positiva dos alunos entre si é uma área do clima de trabalho pouco intencional dos professores. Parte-se muitas vezes do princípio que se tem pela frente um grupo de alunos, quando, na realidade, se tem um conjunto de alunos. Um grupo distingue-se pelo voluntarismo com que os seus elementos colaboram entre si para satisfazer uma necessidade comum. Do ponto de vista dos alunos, não são eles que escolhem ir para a escola, ao contrário, são lá colocados por imperativos externos. Uma das funções do professor é transformar este conjunto de alunos num grupo, alimentando relações de interesses comuns entre eles, conduzindo-os no reconhecimento dos valores da solidariedade, da tolerância à diferenças e das vantagens da interajuda e cooperação.

A base desta estimulação é o trabalho com referência ao grupo. Só se aprende as vantagens de trabalhar e conviver em grupo, vivendo situações de trabalho e convivência em grupo.

Com idades mais avançadas é possível desenvolver uma actividade de grupo que suscite a cooperação e interajuda entre os alunos. Em idades mais baixas a actividade de referência ao grupo pode ser estimulada pela solicitação da observação, apreciação e utilização das ideias dos colegas por cada um dos alunos.

Estas actividades de referência ao grupo deverão ser estruturadas de forma a suscitar a complementaridade da actividade dos alunos, condi-

cionando-as à utilização da crítica construtiva e da apreciação positiva do trabalho dos parceiros. Por exemplo, quando se tratar de promover uma actividade de colaboração entre alunos com diferentes níveis de capacidade, o professor deve cuidar de definir claramente as funções de cada aluno nessa actividade, diferenciando-os (se for caso disso) e estabelecendo claramente as suas relações de interdependência.

Para além da utilização das actividades de referência ao grupo, é importante que o professor assuma uma atitude de intimidade e conivência, que estimule o espírito de grupo, referindo-se com frequência ao que se faz na sessão de Educação Física por comparação ao que se faz noutras actividades escolares. Factores como o espaço físico, as actividades e a idade dos alunos são factores de unidade e coesão de grupo.

#### 3.4.2. Promoção de uma relação positiva entre o professor e os alunos:

##### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Garantir que os alunos sintam que o professor gosta do que ensina;
- b) Suscitar a confiança dos alunos no professor;
- c) Garantir que os alunos sintam que o professor se interessa por eles e acredita na capacidade de aprendizagem destes;
- e) Garantir que os alunos sintam que o professor trata todos os alunos do mesmo modo;
- f) Garantir que os alunos sintam que o professor está atento aos seus interesses pessoais;
- g) Garantir que os alunos não vejam o professor como um juiz permanente da sua actividade.

##### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

Em termos da promoção de uma relação positiva entre o professor e os alunos existem algumas referências que gostaríamos de destacar. A relação do professor com os alunos deve ser tão personalizada quanto possível e, embora este efeito seja bastante influenciado pela forma como o professor acompanha cada aluno na sua actividade de aprendizagem (ponto 3.1.2.), ele depende muito da possibilidade do professor interagir frequentemente com o aluno com base em assuntos do seu interesse directo, em assuntos de índole mais pessoal (familiar) e em sentimentos e emoções por ele expressos.

Este acompanhamento personalizado, por mais que seja uma intenção prioritária do professor, é limitado pela necessidade que tem de distribuir a sua atenção por todos os alunos. Durante grande parte da

aula cada um dos alunos assiste e ajuíza o comportamento do professor com os seus pares, comparando-o com aquele que o professor lhe dispensa. O sentimento de justiça nos alunos é grande. Neste sentido, o professor deve procurar ser coerente e consistente nas interações que desenvolve com os diferentes alunos que integram o grupo de trabalho. Este aspecto é tanto mais importante, quanto é muito fácil a um professor deixar-se conduzir pela sua subjectividade (valores e gostos pessoais, identidade social, etc.) e ser seduzido por um determinado tipo de alunos. Este efeito, é animado por um conjunto de estereótipos e resulta na exclusão de alguns alunos das suas relações preferenciais, em favor da inclusão de outros.

### 3.4.3. Promoção de uma relação positiva entre o aluno e a matéria

#### *Princípios de intervenção pedagógica*

- a) Conseguir que os alunos atribuam significado às propostas de aprendizagem para as quais não se manifestem espontaneamente motivados;
- b) Garantir uma prática motora variada;
- c) Garantir que os alunos manifestam as suas opiniões sobre a aula;
- d) Garantir que os alunos que manifestam sentimentos negativos relativamente a aula os ultrapassem e os substituam por sentimentos positivos;
- e) Garantir a cooperação entre todos os alunos em actividades em que as turmas se manifestem heterogéneas;
- f) Suscitar a participação empenhada dos alunos mais fracos em tarefas com maior índice de complexidade;
- g) Garantir que os alunos formulam expectativas elevadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.

#### *Procedimentos de intervenção pedagógica*

Finalmente, o professor deverá cuidar da aproximação do aluno relativamente à actividade de aprendizagem. É aqui estamos a referir-nos quer à promoção do gosto por realizar uma actividade particular (ex: Jogos), quer à promoção do gosto por aprender.

Nesta questão colocam-se duas medidas críticas. Uma que diz respeito à forma como as actividades de aprendizagem são organizadas nas sessões de trabalho, e outra que se refere à forma de acompanhamento da relação entre o aluno e actividade.

Relativamente ao primeiro aspecto, é muito importante que a actividade de uma sessão possa ser diversificada, isto é oferecer vários tipos

de solicitações de aprendizagem. Realizar uma aula em que seja vivida apenas uma actividade, resulta num sentimento de monotonia grande para os alunos.

Para além de diversificar as actividades, o professor deve salvaguardar que estas sejam adequadas ao nível de capacidade dos alunos. Os alunos aderem de uma forma mais motivada à actividade que, para eles, sejam mais fáceis de realizar. Os professores têm essa percepção, e muitas vezes tendem a privilegiar a abordagem de actividades que os alunos já sabem fazer. Contudo, não nos podemos esquecer que as aulas visam a actividade de aprendizagem, pelo que as experiências que os alunos vivem não devem ser coisas que eles já sabem fazer: *só se aprende fazendo aquilo que ainda não se sabe fazer*. Mas por outro lado, é necessário que eles aprendam com um sentimento elevado de que são capazes (sucesso) de aprender, o que não é compatível com a colocação de desafios muito elevados para as suas possibilidades.

Em relação ao acompanhamento da vivência que os alunos realizam da actividade, é importante que o professor mantenha um elevado entusiasmo relativamente ao aperfeiçoamento que os alunos vão manifestando. Esta medida é tanto mais importante quanto os alunos manifestem um sentimento de medo ou de incapacidade na sua realização. Cuidar de dar uma ajuda no início das actividades apoiando os alunos na exploração do material e do espaço a utilizar, ou mesmo dispondo-se a ficar a observar com ele a actividade dos colegas, são procedimentos que podem aumentar o seu grau de confiança e de interesse pela actividade.

#### 4. Conclusão

Em jeito de síntese, sobre o conteúdo do presente texto, poderíamos dizer que a eficácia da formação didáctica passa em primeiro lugar por não desconsiderar o conteúdo das indicações metodológicas que a investigação sobre ensino tem vindo a produzir. É importante reconhecer que este não é problema pacífico.

Bastas vezes ouvimos e lemos críticas a propósito das características comportamentalistas da formação didáctica quando realizada nestas condições. Uma crítica complementada no apelo a uma dimensão mais crítica e reflexiva da formação em ensino dos professores.

Não está em causa formar professores acrílicos, nem tão pouco tecnocratas do ensino. Trata-se, isso sim, de formar professores que saibam decidir bem, e decidir bem passa por saber escolher e utilizar as melhores soluções para as mais diversas situações de ensino.

Incluir como prioridades de formação didáctica as indicações que, genericamente, aqui traçámos constitui presságio de uma formação mais realista e adequada à complexidade das situações educativas.

## **Bibliografia**

- BENAVENTE, Ana (1990). Insucesso Escolar em Portugal. In *Análise Social*, 108/109, vol. xxv, pp. 715-733
- BIRZEA, Cezar (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Ed. Horizonte.
- BLOOM, Benjamim (1974). *Características humanas da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Edt. Globo.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 328-373.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1991). Investigação sobre Eficácia Pedagógica. In *Inovação*, 4, 1, 9-27.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1993). *Teaching Teachers: Aims, Methods and Contents*. Conferência realizada in Sport, Leisure and Physical Education Trends and Development — 2<sup>nd</sup> European Forum, Berlin 8-12 September.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986) — Teacher Thinking. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 225-296.
- CLARK, C. & YINGER, R. (1979). Teachers Thinking. In P. Peterson & H. Walberg (Edts.) — *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, Calif., McCuthan, 231-263.
- MARCELO, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Edt. Ceac.
- Good, T. & Brophy, J. (1986). Scholl Effects. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 570-602.
- JACKSON, Philips (1979). The way teaching is. In N. Bennett & Mcnamara (Edts.) — *Focus on Teaching: Readings in the Observation and Conceptualisation of Teaching*. London: Longman.
- MAWER, Mick (1990). It's not what you do — it's the way you do it! Teaching Skills in Physical Education. *The British Journal of Physical Education*, 21, 2, 307-311.
- PIERÓN, Maurice (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observation et Recherches*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
- ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. (1986). Teaching Functions. In C. Wittrock (Edt.) — *Handbook of Research on Teaching*. New-York: McMillan, 376-390.
- SIEDENTOP, Daryl (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2<sup>nd</sup> Edt., Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- SIEDENTOP, D.; ELGAR, E. (1989). Expertise, Experience and Effectiveness. *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 254-260.



# Perspectivas e Modelos na Formação Inicial de Professores de Educação Física para a Educação Primária em Espanha

Onofre Ricardo Contreras Jordán\*

## 1. Introdução

É um lugar comum referir que a formação de professores não pode ser considerada um domínio autónomo de conhecimento e decisão, uma vez que as diferentes orientações que tem apresentado ao longo da sua história se encontram determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo predominantes em cada época.

Quando falamos do professor como transmissor de conhecimentos, como técnico, como clínico, como investigador, etc., estamos a referir uma certa concepção de escola e de ensino, uma teoria do conhecimento, da sua produção e aprendizagem. O mesmo será dizer que estamos, em última análise, a exprimir um determinado conceito de cultura e de sociedade.

Infelizmente, as imagens que se instalaram na sociedade sobre os professores do ensino básico correspondem às de um técnico com uma formação média, escassa nos planos científico e cultural, e que se dedica à transmissão rotineira de conhecimentos simples.

Importa, por isso, superar esta imagem simplista substituindo-a por uma outra que assuma a prática docente como uma actividade profissional, complexa, e sobretudo transformadora.

Esta nova visão do modelo de professor, originou um conjunto de estudos que, apesar de recentes, proporcionam contributos importantes a que faremos referência ao longo da nossa exposição.

---

\* Catedrático de Didáctica da Educação Física na Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete. Universidad de Castilla la Mancha.

Boletim SPEE, n.º 12 Inverno/Primavera de 1995, pp. 99-116.

Neste sentido, é preciso salientar que apesar da prática profissional do professor se organizar em torno de uma certa racionalidade de pensamento, os professores orientam frequentemente a sua prática a partir de esquemas tácitos que não analisam nem constroem conscientemente.

É o caso dos professores inexperientes, e dos estudantes-professores em prática pedagógica, cujos esquemas estão bastante influenciados pelas primeiras experiências educativas. Com efeito, tais esquemas têm a sua origem no processo de interiorização de modelos, juízos prévios e normas sociais, que todo o professor viveu durante a sua longa experiência como aluno, sobre questões como sejam a forma de ensinar, o papel do professor, o estilo de aprendizagem, etc.

Nesta exposição desejamos descrever os modelos existentes em Formação Inicial do Professor do Ensino Primário em Educação Física, na perspectiva de que estes modelos podem ajudar os candidatos professores a reflectir sobre as suas virtudes e defeitos, para que sejam capazes de incorporar nos seus próprios esquemas os elementos válidos que tenham vivido *em vez dos que julgam ser os aspectos pouco reflexivos no comportamento do professor, de acordo com a sua função educativa.*

## ***2. A formação de professores em Educação Física na perspectiva prática tradicional: origens***

Segundo Pérez Gomez<sup>1</sup>, a perspectiva prática na sua versão tradicional e a perspectiva académica, foram as perspectivas que dominaram durante muitas décadas a forma como se concebeu a profissão docente. Na verdade, na origem da afirmação emerge a ideia da preponderância durante um longo período do paradigma culturalista na Formação Inicial do Professor, cuja essência reside na socialização acrítica deste num determinado contexto.

Com efeito, e acompanhando a ideia daquele autor<sup>2</sup>, não existe uma sobreposição absoluta entre as perspectivas académica e prática. Elas apresentam diferenças importantes que são relevantes para o nosso estudo como será possível verificar a seguir.

O período que vamos analisar caracteriza-se fundamentalmente pela Lei de 9 de Setembro de 1857, mais conhecida como a Lei Moyano, lei que teve um grande impacto em Espanha uma vez que estabeleceu a educação obrigatória e gratuita ao nível do ensino primário.

Por outro lado, esta lei foi igualmente fundamental porquanto instituiu a existência de Escolas Normais de Formação de Professores em cada uma das províncias do Estado, com a finalidade de formarem dois tipos de Professores — elementares e superiores — para o ensino das primeiras letras.

Apesar da Lei de 2 de Junho de 1868 ter suprimido as Escolas Normais, o Decreto de 14 de Outubro do mesmo ano voltou a restabelecer

a sua existência, circunstância que repôs a vigência dos Planos de estudo para a Formação de Professores estabelecidos na Lei Moyano. Nestes Planos a Educação Física não figurava como disciplina do currículo, situação que se manteve até ao Real Decreto de 17 de Agosto de 1901, o qual introduziu no currículo da formação de Professores do Ensino Elementar<sup>3</sup> os *Jogos Corporais*, no primeiro ano, e os *Exercícios Corporais*, no segundo ano. O Plano de Estudos, através de uma Real Ordem de 2 de Setembro de 1908, é reformado, desaparecendo as matérias referidas que são substituídas por *Práticas de ensino, trabalhos manuais e exercícios corporais* para os Professores no primeiro ano.

Deve referir-se o que se entende por jogos e exercícios corporais, e que finalidade é posta na sua aprendizagem. Com efeito, é conveniente recordar que a Ginástica aparece em Espanha estreitamente vinculada ao movimento «pestaloziano», o qual presta uma atenção especial à educação motriz, muito embora com o passar do tempo tenha tomado uma direcção militarista que haveria de confinar na criação do Real Instituto Pestalozziano em 1814.

A doutrina dominante partilhava a ideia de que o exercício físico devia integrar o currículo escolar. Assim, as *Bases para a Formação de um Plano Geral de Instrução Pública* que redigiu em 1809, contempla o «aperfeiçoamento das capacidades físicas» como um dos objectivos da instrução nacional nomeadamente a «melhoria da força, da agilidade e da destreza dos cidadãos»<sup>4</sup>.

Esta doutrina acaba por originar a incorporação da *Ginástica* no sistema educativo ao nível do ensino secundário por Nicomedes Pastor Díaz em 1947, ainda que por pouco tempo.

A proposta de lei de 10 de Junho de 1879 da iniciativa de um grupo de deputados encabeçado por D. Fernando de Gabriel Y Ruiz de Apocada<sup>5</sup> deu um novo impulso no sentido da integração da Ginástica higiénica no currículo da formação de professores. Esta proposta de lei foi defendida por Manuel Bacerra em 1881 argumentando com os resultados alcançados nesse sentido por outros países. Os tramites parlamentares acabaram por desfigurar o texto da proposta tornando-a irreconhecível, devido mais aos poucos recursos do Estado do que à apreciação da sua necessidade, imprescindível sob uma óptica funcional da saúde, como salientam os autores da época<sup>6</sup>.

Concluimos o comentário às origens da formação inicial de professores referindo que o conhecimento em Educação Física é assistemático, socorrendo-se para a consecução dos seus fins essencialmente de exercícios naturais, tais como o correr, o saltar, o trepar, etc., influenciados pela pedagogia «roussonianana», mas sem uma base teórica metódica. Um exemplo bastante ilustrativo é a adaptação realizada por Francisco Merino Ballesteros da obra francesa «Curso normal para Professores de Primeiras Letras ou Preceitos de Educação Física, moral e intelectual», publicada em 1853<sup>7</sup>.

Efectua-se assim um ensino mais intuitivo do que científico, para o que contribui sem dúvida o escasso desenvolvimento da fisiologia. Este facto faz sobressair o carácter eminentemente prático do ensino e a sua finalidade higienico-sanitaria.

Observa-se, como consequência, que o modelo de formação de professores em Educação Física não é o característico da perspectiva académica, o qual se individualiza por conceber o professor como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura; concebe-se o ensino da Educação Física, pelo contrário, como uma actividade artesanal, e o professor como um artesão, característica própria do paradigma prático.

A orientação prática confia que a forma mais eficaz para fazer adquirir o conhecimento que a intervenção pedagógica requer é a aprendizagem através da vivência com docentes mais experientes.

Começa assim a esboçar-se um modelo de professor baseado na prática, mas concebida segundo um *enfoque tradicional*, na medida em que o conhecimento a transmitir se foi lentamente acumulando dando origem a uma sabedoria profissional baseada no contacto directo e prolongado com a prática. Este conhecimento no entanto impregnado de vícios epistemológicos, é um saber de opinião, puramente induzido.

### 3. *Para um novo modelo: a perspectiva académica*

O período que vamos considerar está constituído por três etapas bem delimitadas relativamente ao papel que a educação em geral, e o professor em particular, deveria jogar no contexto social. A primeira etapa ocupa o primeiro terço do século xx, a segunda, muito mais curta, está associada ao período republicano, enquanto a terceira coincide com o regime do General Franco.

#### 3.1 *A perspectiva académica de enfoque enciclopédico (1914-1930)*

A primeira etapa, que vai de 1914 a 1930, está regulamentada normativamente pelo Real Decreto de 30 de Agosto de 1914 que aprova o novo Plano de Estudos do Magistério. As inovações que se produzem referem-se em termos gerais: à unificação do Corpo de Professores do Ensino Primário; ao aumento do período de formação inicial, que passa de dois para quatro anos; e à criação das Escolas de Práticas Anexas às Normais, que teoricamente deveriam estar dotadas de melhores meios.

O preâmbulo da referida norma é bastante enganador relativamente aos meios e ao papel que as Escolas Normais devem assumir na formação inicial dos Professores, as quais devem habilitar para «saber ensinar, e para o que é ainda mais importante saber educar», mas indiciando

também o modelo de professor que se pretende, em sintonia clara com o que se perspectivava na primeira época, uma vez que as Escolas Normais pretendem «adestrar» o aluno na metodologia das diversas disciplinas através de uma prática frequente na escola. Parece, portanto, que se deseja para o novo professor o referido atrás relativamente ao carácter prático e tradicional da sua formação, muito embora se introduzam algumas inovações que, como veremos, reorientam o perfil.

Pela sua relevância especial para o nosso tema, temos que destacar a incorporação no quadro de professores das Escolas Normais de um Professor Médico, cuja função consistia em «orientar os futuros Professores nos conhecimentos da Higiene e nas práticas sanitárias, a fim de poderem zelar mais tarde pela saúde e *educação física* da infância com a mesma competência demonstrada para a educação intelectual e moral».

Esta referência faz-nos pensar que era ao Professor Médico que cabia a responsabilidade de ministrar a Educação Física, pois apesar de existirem Professores de Educação Física desde 1883 depois da criação da Escola Central de Ginástica, não é menos certo que o seu tratamento e homologação académica quase nunca estiveram normalizados, o que associado ao seu escasso número poderia determinar a ausência referida.

O Plano de Estudos contempla a Educação Física como disciplina obrigatória nos primeiro e segundo anos, com três aulas semanais de hora e meia de duração. Os conteúdos, de acordo com o artigo 21 do Real Decreto de 30 de Agosto de 1914, serão determinados pelo Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, ouvindo as Escolas Normais de Madrid, a Escola de Estudos Superiores do Magistério e a Secção Primeira do Conselho de Instrução Pública. Tais conteúdos publicar-se-ão através dos chamados *Cuestionarios* que servirão de base para o ensino nas Escolas Normais.

Os referidos *Cuestionarios* são a expressão resumida das ideias dominantes nesse tempo sobre a Educação Física. Sobre todas as instituições que tiveram alguma influência no campo educativo no que à formação dos Professores respeita destaca-se a Institución Libre de Enseñanza; os professores, segundo o ponto de vista de Giner<sup>8</sup> devem ter as seguintes características: «espírito moral, amor ao belo, força e agilidade corporais, nobreza de maneiras, domínio das relações sociais...». Esta descrição antecipa a sua preocupação pela Educação Física, muito embora se mostre mais partidário da utilização dos jogos como instrumento da Educação Física, em oposição à Ginástica dado o seu carácter rígido.

Convém recordar que a Educação Física da altura é constituída pela Ginástica «*sueca*», caracterizada por exercícios analíticos com efeitos bem localizados e antecipadamente construídos desde a sua fase inicial até à final.

Como consequência, a Educação Física ministrada nas Escolas Normais tinha uma clara orientação bioeducativa, sustentada pelos teóricos

da Educação da altura, cumprindo uma função anatómica compensadora na infância trabalhadora<sup>9</sup>. Do ponto de vista ideológico o esquema que a docência da disciplina respeita é eminentemente conservador; as formas militarizadas, o sentido da disciplina e da ordem, o trabalho sincronizado, etc., reproduzem a ordem social estabelecida.

Na Europa começam a surgir correntes inovadoras no campo da Educação Física que rapidamente se fazem notar no nosso País como é visível na Real Ordem de 7 de Janeiro de 1926 convocando um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Física, com carácter experimental, para 25 Professores Nacionais<sup>10</sup>, cujo objectivo enunciado é proporcionar os conhecimentos técnicos necessários para que possam desempenhar uma tripla função, a saber:

- Ser Instrutores de Ginástica Educativa e Directores de Jogos das crianças que concorram às Escolas Nacionais.
- Ser directores de instrução física dos alunos que assistam à classe de adultos.
- Ser propagandistas e divulgadores dos planos e métodos de instrução física adequados às diferentes idades.

O curso é constituído por duas partes: uma teórica, que integra o ensino da anatomia, fisiologia e higiene aplicada ao exercício físico, a educação e instrução física geral, a ginastica educativa, a instrução física infantil, os jogos, e a análise dos movimentos; outra prática, que inclui a ginastica educativa, os jogos e desportos, a ginastica de aplicação, e práticas de Educação Física infantil.

O programa, que apresenta um avanço relativamente aos anteriores relativamente à sua base conceptual e metodológica, deixa transparecer os contributos dos novos movimentos ginásticos surgidos na Europa no primeiro terço do século xx, sobretudo em inovações pedagógicas, abandonando a rigidez nos movimentos e passando a utilizar o jogo como instrumento de educação, incorporando a Ginástica Educativa e Aplicada e fazendo aparecer o Desporto de uma forma incipiente.

Todavia, a organização dos cursos referidos, tanto no que diz respeito aos métodos seguidos, como ao tempo dedicado à formação inicial, denota a falta de preparação dos professores. Vai-se perfilando assim a distância, que com o passar do tempo se agravará, entre o avanço nos conhecimentos relativos à Educação Física e a preparação dos professores nesta área.

De qualquer modo, deve destacar-se o aparecimento do documento denominado *Cartilla Gimnástica Infantil* editado pelo Ministério da Guerra na época do Directório Militar presidido pelo General Primo de Rivera. Esta obra constituída por três capítulos dedicados à *justificación y alcance de la materia* (i), *Educación Física del párvulo* (ii) e *Educación Física del niño* (iii), dá-nos a ideia do seu carácter de documento-guia para os

professores. A obra apresenta ainda algumas das técnicas que apareciam nessa altura na Europa, como é o caso da lição-conto do sueco Thulin, que deixa transparecer a intenção de adequar a ginástica da altura às características evolutivas da infância.

Como temos vindo a referir, no período considerado produz-se uma importante inovação na medida em que, pela primeira vez, o docente de Educação Física vai ser considerado um especialista na matéria, vinculando a sua formação ao domínio da disciplina cujos conteúdos deve transmitir.

Opera-se, portanto, uma mudança significativa. A formação inicial ao passar a considerar o docente um especialista da disciplina, pressupõe uma *orientação académica*, bem distinta da original de tipo prático que expusemos, embora emirja de cada uma das perspectivas o modelo tradicional. A razão que está subjacente à mudança operada não é outra senão o extraordinário avanço que nos anos considerados tem a sistematização do movimento, assim como os contributos incipientes de outras ciências.

Assim, é importante sublinhar que a perspectiva académica referida tem um *enfoque enciclopédico*<sup>11</sup> onde não se distingue com clareza o saber e o saber ensinar, cuja característica reside na escassa importância que se concede tanto à formação didáctica da própria disciplina, como à formação pedagógica do docente.

### 3.2 O regresso circunstancial à perspectiva prática

Esta segunda etapa, que pressupõe um regresso à perspectiva prática, estende-se desde 1931 a 1940. O advento da II República significa grandes inovações em todos os contextos do sistema educativo, a que não escapa o da formação de professores do ensino primário, o qual se apresenta-se como aquele onde as reformas adquiriram maior significado.

O Decreto de 30 de Outubro de 1931, que posteriormente se veio a chamar Plano Profissional, organiza os novos estudos do Magistério e caracteriza-se pela intenção de dotar o novo professor de uma maior preparação cultural e pedagógica. A consecução destes objectivos realizou-se, por um lado, exigindo o título de Bachillerato Superior<sup>12</sup> no acesso às Escolas Normais e definindo um número limitado de vagas, e, por outro lado, estabelecendo três anos de estudo, mais um ano de prática pedagógica, e um exame final.

Desta forma procurava-se converter definitivamente as Escolas Normais em instituições de ensino profissional, o que implicava transformar os hábitos mentais dos professores e modernizar a suas técnicas pedagógicas, integrando no Plano de Estudos matérias que antes não figura-

vam como a Psicologia, a Fisiologia e a Higiene, a Paidologia, etc., aplicando igualmente uma metodologia activa.

Curiosamente a Educação Física desaparece do currículo regular fazendo-se apenas menção a ela de forma colateral no artigo 10 do Decreto de 30 de Outubro de 1931, o qual veio a ser uma espécie de «gavetão» onde se metem todas as referências genéricas que não foram objecto de regulamentação específica<sup>13</sup>. O preceituado repete-se no artigo 22 da Ordem Ministerial de 17 de Abril de 1933 que aprova o Regulamento das Escolas Normais.

A Educação Física permanece assim definitivamente ausente dos Planos de Estudo das Escolas Normais, paradoxalmente num momento histórico de especial preocupação pela educação, circunstância que não acontecia desde os primeiros tempos da sua criação. Como consequência, o novo Professor não possui uma formação específica na matéria.

Assim, a etapa republicana significa um corte com a *perspectiva académica* e um regresso à *perspectiva prática* uma vez que a falta de conhecimentos específicos sobre a disciplina fez regressar o saber intuitivo ou de opinião próprio desta perspectiva.

### 3.3 A perspectiva académica de enfoque compreensivo

A terceira etapa que vamos considerar está determinada no domínio político pelo Regime autoritário do General Franco, e no económico pelo progresso sustentado e pela superação da situação nefasta do final da Guerra Civil. Ambas as questões se repercutiram no aspecto educativo; a primeira, orientando-o de maneira a servir o novo regime; a segunda, dotando de mais e melhores meios o sistema à medida que a economia nacional melhorava. A Educação Física e o Desporto conhecem um período áureo, muito embora o seu desenvolvimento esteja ligado a grandes condicionamentos ideológicos que a fazem um dos elementos mais salientes ao serviço do novo regime.

Acabada a Guerra Civil e perante a falta de professores como resultado desta, estabelece-se o Plano de Estudos das Escolas Normais por Decreto de 10 de Fevereiro de 1940, com o objectivo principal de poder transformar os possuidores do curso secundário em professores, aprovando um reduzido número de disciplinas entre as quais se não contava a Educação Física.

Este Plano durou apenas até 1942. A Ordem Ministerial de 24 de Setembro daquele ano estabelece um Plano provisório onde se exige apenas a instrução primária e a idade mínima de doze anos para o ingresso na Escola Normal. O Plano prevê três anos de formação cultural e um ano de formação profissional, podendo os estudos realizar-se através do ensino não oficial.

O novo Plano estabelece, no primeiro ano, a disciplina de *Ginástica* leccionada pelos professores titulares da Secção de Pedagogia ou auxiliares que os substituem. No segundo ano, a disciplina chama-se *Ginástica e Recreio Dirigido*, e no terceiro não figura.

O novo regime tinha decidido atribuir ao Movimento Nacional as competências da Educação Física, órgão genuinamente político criado para controlo ideológico em cujo seio exerciam as suas competências as Delegações Nacionais da Secção Feminina e de Juventudes.

Configura-se assim a Educação Física e o Desporto como instrumentos ao serviço da ideologia do regime. Com efeito, a Ordem Ministerial de 14 de Agosto de 1941, estabelece os requisitos para obter o certificado de Instrutor Elementar, estabelecendo que «não poderão tomar posse na escola os professores que não tiverem obtido o Certificado de Instrutor Elementar da O. J., e as professoras que não possuïrem o Certificado de Instrutora Elementar passado pelas Escolas de Hogar de FET e de JONS».

Eram comunicados mensalmente aos professores, através da Revista MANDOS, editada pela Delegação Nacional da Frente de Juventudes, os programas de Educação Física e as orientações metodológicas que deveriam ser seguidas nas escolas. O currículo em Educação Física é assim perfeitamente dirigido e controlado, tanto no que respeita à selecção dos conteúdos, como às orientações didácticas.

A Lei do Ensino Primário de 1945 é a primeira que ao longo do seu texto, cheio de carga ideológica ao serviço dos vencedores da Guerra Civil, mostra uma preocupação permanente pela Educação Física. Com efeito, no preâmbulo anuncia «Com o mesmo nível de importância inspiradora... coloca-se a Educação Física, necessária para o desenvolvimento fisiológico dos escolares e como instrumento de formação intelectual e moral...».

Por outro lado, no artigo 63, relativo ao sistema docente, estabelece-se cinco pontos relativos à formação de professores, referindo-se o quinto ponto a «um sistema de conhecimentos e exercícios de Educação Física que...», e finalmente atribuem-se cinco horas semanais de Educação Física e Desportos às actividades de ensino do Primeiro Curso através da Ordem Ministerial de 9 de Outubro de 1945.

O Plano de Estudos consolida-se com a aprovação do Regulamento para as Escolas de Magistério pelo Decreto de 7 de Julho de 1950, que estabelece pela primeira vez o ensino da *Educação Física e sua Metodologia* nos três anos com uma periodicidade de três horas semanais. Torna-se igualmente obrigatória a frequência a um acampamento da Frente de Juventudes ou da Secção Feminina durante o verão; sem a comprovação da sua frequência não podia ser passado o título de Professor.

As características de que se revestia o ensino da Educação Física pode apreciar-se claramente através do exame dos chamados *Cuestionários*<sup>14</sup>, cuja estrutura integra sob o ponto de vista formal duas partes, uma teórica e outra prática; a parte teórica, contempla conteúdos

psicopedagógicos, biológicos, e históricos, que fundamentam a disciplina; a parte prática respeita ao desenvolvimento de lições de Ginástica Educativa, jogos e desportos.

A orientação dos *Cuestionários* aparece claramente influenciada pelos conteúdos da chamada Escola neosueca de Ginástica, a qual se caracteriza por introduzir algumas modificações no movimento «linguiano». Estas inovações, conhecidas pela designação Movimento do Norte, recolhem as inovações de Björkstén (ritmo e vigor nos movimentos), Bukh (dinamismo e flexibilidade), Falk (aspectos recreativos), etc. Todavia, o movimento ginástico apresenta-se sobretudo enriquecido pelos contributos de ordem científica que J. Lindhard deu no campo da fisiologia, área até então abandonada ou adulterada.

Em Espanha, estas tendências são reconhecidas e sistematizadas por Agosti na sua obra «*Gimnasia Educativa*», cuja primeira edição data de 1948. Na parte relativa aos *Fines y posibilidades de la Educación Física*, estabelece fundamentos sólidos de ordem anatomo-fisiológica, continuando no resto da obra a realizar uma sistematização do exercício ginástico de acordo com o método de ginástica neosueco. A parte final da obra é dedicada à Pedagogia Ginástica.

Os conteúdos do *Cuestionários* seguem o mesmo esquema estabelecido por Agosti, isto é, têm uma base teórica de carácter fisiológico expressa sob a mesma designação de *Fines y posibilidades de la Educación Física*, enquanto a prática se refere à sistematização do exercício físico, cuja característica principal é a de ser um movimento exageradamente construído com posições de partida e final.

No que diz respeito aos aspectos didáticos, observa-se uma tendência acentuada pelo controlo exaustivo da classe, através dos exercícios de ordem, assim como uma ênfase especial na disciplina, treinando-se para o efeito os futuros professores no comando da classe, e nas vozes que o consubstanciam. Finalmente, distingue-se entre ginástica masculina e feminina, dedicando-se a primeira ao Desporto, e a atribuindo-se à segunda uma incidência maior nos jogos.

A obra mais representativa do período a que nos estamos a referir é *La Educación Física en la Escuela* de Rafael Chaves, publicada em 1968, e que é um compêndio da doutrina dominante na matéria, livro único de textos para professores.

A grande duração do Plano de Estudos a que nos estamos a referir, dá-nos uma ideia da orientação quase exclusivamente *biomédica* da Educação Física, se exceptuarmos naturalmente os aspectos políticos de que ela se revestia. Com efeito, a Educação Física orientava-se para fins higiénico-sanitários, baseada num maior e melhor conhecimento da fisiologia pelos especialistas, enquanto os professores deveriam limitar-se a seguir escrupulosamente as indicações que o método estabelecia. Com consequência, o feedback orienta-se exclusivamente para a correcção dos exercícios, desvalorizando os comportamentos dos alunos desde que estes respeitassem a ordem e a disciplina.

Consolida-se assim a *perspectiva académica*, na medida em que a Formação Inicial do Magistério em Educação Física reúne todos os ingredientes característicos daquela perspectiva, tais como programas oficiais bem definidos e detalhados, aceitação passiva por parte do professor do currículo que lhe é imposto, e o papel mediador dos livros de texto. Muito embora a referida perspectiva académica adopte um *enfoque compreensivo*, o conhecimento da Educação Física, associado ao domínio das técnicas didácticas para uma transmissão mais eficaz e activa, constituem as competências fundamentais que os professores devem adquirir.

A alteração do artigo 64 da Lei da Educação Primária dá lugar a um novo Plano de Estudos do Magistério através de um texto refeito e aprovado pelo Decreto de 2 de Fevereiro de 1967. Passa a exigir-se o Bacchillerato Superior<sup>15</sup> para o ingresso, dois anos de curso e uma prova de maturidade no final do curso, e ainda prática pedagógica em Colégios Nacionais, com Seminários e curso de especialização na Escola Normal.

O Plano de Estudos aprovado pela Ordem Ministerial de 1 de Junho de 1967, caracterizava-se por incluir Didácticas Especiais, em vez de conteúdos culturais tradicionais. A Educação Física está presente com três horas semanais em cada ano, na primeira hora da manhã em dias alternados; devendo contemplar «exercícios e promover a capacitação didáctica do futuro Professor».

Os aspectos teóricos que os *Cuestionários* estabelecem são muito semelhantes aos do Plano 50, uma vez que mantém no currículo as bases históricas e científicas da Educação Física sob a rubrica tradicional de *Fines y posibilidades de la Educación Física*. Proporcionam igualmente alguns elementos dignos de consideração, tais como a evolução do conceito de Educação Física segundo uma perspectiva pedagógica; a legislação sobre a Educação Física; etc. Mas sobretudo introduzem uma grande preocupação didáctica, de que destacamos a referência que se faz de novo ao «comando» como processo de direcção da classe, falando-se a este propósito de vários tipos de comando e exemplificando-se diferentes alternativas de condução da classe.

Na parte teórico-prática o exercício ginástico continua a ser muito construído e artificial, apesar da lição aparecer menos monótona com a introdução da dança, do ritmo e do folclore no programa das professoras, enquanto o dos professores enfatiza mais os jogos e desportos.

O Plano de Estudos de 1967 constitui a última etapa da Formação Inicial de Professores do Ensino Primário em Educação Física na *perspectiva académica segundo o chamado enfoque compreensivo*.

#### 4. A perspectiva técnica: o modelo de treino

A Lei Geral da Educação de 1970 pressupõe uma mudança quantitativa relativamente à extensão da Educação, abrangendo praticamente a

totalidade da população escolar, mas também uma melhoria qualitativa da mesma. A Reforma realiza-se sob os auspícios de uma mudança ideológica de tipo tecnocrático, caracterizada por se afastar dos valores e conflitos e se centrar nos aspectos formais do ensino: taxonomias, métodos de ensino, técnicas de avaliação. No que à Formação Inicial de Professores respeita a tónica é colocada na aquisição de destrezas técnicas. Nesta linha de rumo o Plano do Magistério de 1967 é substituído pelo chamado Plano Experimental de 1971, o qual esteve em vigor até muito recentemente.

Segundo Pérez Gomez<sup>16</sup> o novo paradigma de Formação Inicial de Professores caracteriza-se por identificar a qualidade do ensino à qualidade dos produtos, assim como à eficácia e economia da sua consecução. O professor é um técnico que se limita a aplicar o conhecimento científico produzido por outros e reconvertido em regras de actuação. A actividade profissional assume um carácter instrumental, dirigida para a solução de problemas através da utilização rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Segundo esta perspectiva o docente é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento produzido pelas das ciências básicas e aplicadas, circunstância que conduz inevitavelmente a um grande afastamento dos professores relativamente aos investigadores. Deve referir-se por último que a racionalidade técnica reduz a actividade docente a uma actividade instrumental, à capacidade de analisar os meios adequados à consecução de determinados fins, esquecendo o carácter específico de índole moral das metas de toda a actuação educativa.

O novo Plano é extraordinariamente sinuoso dando origem a uma absoluta falta de homogeneidade entre as diferentes Escolas do Estado Espanhol<sup>17</sup>. Com efeito, no ano 72/73 implantou-se com carácter geral o citado Plano constituído por disciplinas comuns, de especialização e de opção.

A Educação Física foi considerada uma disciplina comum na maioria das Escolas, apesar de noutras ter tido a classificação de especial ou complementar, até ao aparecimento da Ordem de 13 de Junho de 1977 definindo as directivas para a elaboração de Planos de Estudos das Escolas Universitárias de Professores de EGB; a partir deste momento a Educação Física surge como uma disciplina comum a todas as Secções de Didáctica da Educação Física, cuja denominação é suficiente ilustrativa do que se pretendia com a disciplina.

Ao contrário dos Planos de Estudo de 1950 e 1967 cujo currículo estava perfeitamente determinado através dos *Cuestionários*, o Plano experimental de 1971 era omissivo relativamente a este aspecto, não fixando tampouco mínimos comuns para todas as Escolas Universitárias de Formação de Professores de EGB; conseqüentemente os conteúdos são definidos segundo o critério dos professores de cada Escola.

Este aspecto está bem ilustrado quanto aos seus efeitos no estudo de Romero Granados<sup>18</sup> a propósito do ensino da Educação Física ministrado nas nossas Escolas, estudo que realiza uma análise comparativa dos programas existentes em trinta e oito escolas. Este estudo proporciona os dados seguintes.

As matérias que se leccionam são: Educação Física: generalidades; anatomia e fisiologia; didáctica da Educação Física; aprendizagem e desenvolvimento motor; desenvolvimento das qualidades físicas básicas; expressão corporal; psicomotricidade; desportos; e outras actividades.

A simples designação das matérias dá uma ideia da grande dispersão existente entre as Escolas, bem como da referida ausência de articulação. Por outro lado, nem todas as matérias apresentam o mesmo peso específico nos diferentes programas.

A maioria das Escolas contempla nos seus programas a Didáctica da Educação Física<sup>19</sup>, a seguir surge o Desenvolvimento das qualidades físicas básicas<sup>20</sup>; o Conceito e Bases epistemológicas da Educação Física é objecto igualmente de um estudo alargado. Por outro lado, causa surpresa a pouca atenção dedicada às noções de Anatomia e Fisiologia<sup>21</sup>, bem como à Sistemática do Movimento que desaparece praticamente dos programas<sup>22</sup>.

Atendendo a estes dados, é possível constatar que os currículos da formação inicial de professores no período que estamos a comentar, deixaram de ser de tipo *bioeducativo*, para se conformarem a um modelo *psicoeducativo*. Todavia, esta não é a única alteração operada; há que referir igualmente o menor peso específico do «desporto» nos programas, ao mesmo tempo que aumenta o peso da «expressão corporal» e matérias similares.

De acordo com o exposto, podemos assegurar que nos movemos no modelo mais puro e fechado da perspectiva técnica, designado por *modelo de treino*, que se caracteriza por apoiar-se nos resultados das investigações sobre a eficácia pedagógica, desenvolvidas no âmbito do paradigma de investigação processo-produto, cujo propósito fundamental dos programas de formação reside no treino do professor nas técnicas, procedimentos e habilidades considerados como eficazes por aquela investigação.

O objectivo prioritário é a formação do professor em competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas como suficientes para produzir na prática os resultados eficazes que se esperam.

O modelo observado apresenta a dificuldade de estabelecer relações entre comportamentos concretos do professor e o rendimento escolar do alunos, uma vez que parece ser necessário reconhecer que a aprendizagem dos estudantes é também o resultado da influência de outras variáveis, que são em grande medida situacionais e que dependem do contexto concreto onde se realiza a relação pedagógica.

## 5. Actualidade e tendências

A evolução da formação inicial de professores de ensino Primário em Educação Física, deixou a marca de dois paradigmas fundamentais; por um lado, o *modelo tradicional*, nas suas duas perspectivas *prática* e *académica*, e por outro, o *modelo técnico* na sua vertente de *treino*.

A *perspectiva prática* pressupõe uma ausência ou carência no apoio conceptual e teórico da investigação educacional e da reflexão sistemática e partilhada sobre a prática. O processo de socialização dos professores e de aprendizagem profissional reproduz facilmente os vícios, pré-concepções, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão da cultura pedagógica dominante e das exigências que impõe a instituição escolar.

A *perspectiva académica*, manifestando ainda os limites da reprodução cultural acrítica formulados na perspectiva prática, idealiza o professor como um especialista da matéria cujos conteúdos deve transmitir. Conforme coloca uma ênfase maior ou menor nos instrumentos para uma melhor transmissão dos conteúdos dá lugar a dois modelos, o *enciclopédico* e o *compreensivo*.

Por último, a *perspectiva técnica* embora tenha realizado progressos substanciais relativamente ao modelo tradicional, na medida em que representa um modelo racionalista e crítico no tocante ao fazer empírico, apresenta igualmente as suas limitações; em primeiro lugar, pela dificuldade em determinar a «base científica» onde deve assentar a arte de ensinar; em segundo lugar, a limitação inerente ao método científico que não permite abeirar-se da complexidade do comportamento artístico da actividade prática<sup>23</sup>.

A realidade social não pode ser espartilhada em esquemas pré-estabelecidos. Assim, a prática social não pode reduzir-se a questões instrumentais, em que a tarefa do profissional se concretiza na escolha acertada dos meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos. Há que convir que a definição de metas e objectivos é um problema ético-político, e nunca uma questão meramente técnica.

No campo da Educação Física, e no que se refere à prática educativa, aparentemente parece estar a seguir-se os padrões da racionalidade técnica, embora em muitos casos se não esteja a resolver os problemas reais que esta perspectiva pretende superar. Como consequência, muitos professores limitam-se a manter a ordem da classe, ignorando ou deixando para plano secundário tanto o conhecimento que os alunos produzem através da interacção recíproca, como as atitudes e os esquemas de comportamento.

Pese embora o que dissemos, não somos partidários de uma rejeição generalizada da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa; o que negamos é a possibilidade de considerar a actividade profissional como uma actividade exclusivamente e prioritariamente

técnica, devendo ser encarada antes como uma tarefa reflexiva e artística onde cabem e se aplicam algumas técnicas específicas.

O ensino não pode resumir-se portanto, nem à simples transmissão mecânica de conteúdos académicos, nem à aplicação linear de supostas técnicas eficazes e generalizáveis. O ensino deve ser um trabalho crítico e reflexivo que procura facilitar a aprendizagem dos alunos, compreender o funcionamento específico da aula, e alterar o contexto institucional em se insere. Estes são os propósitos onde devemos concentrar os nossos esforços na Formação Inicial de Professores.

### *5.1 A Formação Inicial de Professores em Educação Física: perspectivas para o futuro*

O futuro da Formação Inicial de Professores em Educação Física está delimitada por uma baliza legislativa da máxima importância: a Lei Orgânica 1/1990 de Ordenação Geral do Sistema Educativo. Esta lei configura o sistema educativo em três níveis, a saber: educação infantil (0-6 anos), educação primária (6-12 anos), educação secundária obrigatória (12-16 anos).

A educação primária deve ser ministrada por Professores que têm competências em todas as áreas do conhecimento do nível, com excepção dos ensinamentos da Música, Línguas Estrangeiras, e Educação Física, que deverão ser ministrados por Professores especialistas. Consequentemente, a reforma educativa prevista na LOGSE é acompanhada pela reforma da Formação Inicial de Professores que se operou através do Real Decreto 1440/1991 onde se estabelece o Título de Professor de Primária Especialista em Educação Física com estatuto de Diploma Universitário.

A nova orientação na Formação Inicial de Professores surge sem dúvida influenciada pelo espírito da LOGSE materializado no seu preâmbulo quando estabelece que a «formação plena deve dirigir-se ao desenvolvimento da sua capacidade para exercer, de maneira crítica, e numa sociedade axiologicamente plural, a liberdade, a tolerância e a solidariedade». Assim, o novo perfil de Professor que se vislumbra aproxima-se mais de um profissional reflexivo e crítico, do que de um mero executor de técnicas e destrezas de ensino, o que pressupõe entender o professor como um agente activo do seu próprio processo de formação.

De acordo com esta concepção a formação do Professor especialista em Educação Física deve centrar-se, segundo o nosso ponto de vista, na preparação do futuro professor em habilidades e estratégias que o capacitem a julgar as metas educativas, tomar decisões educativas sobre os métodos de ensino, bem como sobre os contextos educativos mais adequados à consecução dessas metas.

Para alcançar tal propósito, é preciso que a Formação Inicial dote o novo Professor de um amplo conhecimento teórico sobre o processo ensino-aprendizagem em Educação Física que facilite a reflexão sobre este processo, e sobre as suas próprias crenças, valores e teorias. Igualmente, partindo do conhecimento proposto poderá tomar as decisões mais adequadas para cada âmbito da ação em particular.

Isto significa, em termos práticos, se me é permitida a caricatura, que a formação do professor não pode estar baseada na distribuição de fichas e exercícios previamente elaborados e organizados, ou numa capacidade de imaginação ilimitada que o permita improvisar em cada momento as melhores situações de aprendizagem. Pelo contrário, o Professor deve ser um profissional cuja ocupação é ensinar, o que requer dispor de conhecimentos que o permitam analisar as diferentes variáveis que intervêm em cada momento no processo de ensino-aprendizagem, e que o ajudem a conhecer e a interpretar o verdadeiro significado de qualquer prática pedagógica.

O modelo de formação proposto, como muito bem salienta Montero<sup>24</sup>, não está isento de dificuldades, pois significa enfrentar a carga dos pressupostos, sobretudo culturais, postos em relevo ao longo desta conferência, assim como a formação continua que a nossa história mostra, o que exige, sem dúvida, uma mudança de mentalidade psicopedagógica que tem de começar pelos próprios formadores de Professores, e a uma cuidadosa planificação do currículo e das estratégias para o levar a cabo.

É desta forma que vemos o futuro. Temos que empenhar o nosso esforço em torná-lo uma realidade presente.

## Notas

<sup>1</sup> Pérez Gomez, A.I. em «Comprender y transformar la enseñanza! pag. 410, Ed. Morata, 1992 citando Stones y Morris, Kirk, Zeichner, e Elliot. para apoiar a sua afirmação.

<sup>2</sup> Pérez Gomez, A.I. em op. cit. pag. 399 e ss. faz uma classificação das perspectivas sintetizando de «forma criativa», segundo as suas próprias palavras, as propostas de Zeichner e Feiman-Nemser.

<sup>3</sup> No original »Maestros Elementales»

<sup>4</sup> Jovellanos, G.M. em «Memorias sobre Educación Pública». Espasa-Calpe S.A. Madrid, 1975, escreve: «Ainda que a força individual esteja determinada pela natureza, à educação pública compete desenvolvê-la até ao mais elevado nível em cada indivíduo de acordo com a sua constituição física...» «...a agilidade é um efeito natural do hábito de exercitar e repetir as ações e movimentos; esta repetição produz todavia bons como os maus hábitos segundo é bem ou mal orientada...», «...a destreza nos movimentos e ações aperfeiçoa tanto a força como a agilidade dos indivíduos e é um efeito que decorre de uma boa direção da sua exercitação...».

<sup>5</sup> No artigo 1 diz o seguinte: «Se declara oficial la enseñanza de la Ginástica higiénica, estableciéndose gradualmente, y dentro de un plazo breve que fijará el Ministerio de Fomento, clases de ellas en los Institutos de segunda enseñanza y en las Escuelas Normales de Maestros Y Maestras».

<sup>6</sup> Alcántara García, P. em «Teoría y práctica de la educación y la enseñanza». Tomo V, pag. 90. Hernando. Madrid, 1902.

<sup>7</sup> A quarta lição é dedicada à Educação Física e trata de questões tão gerais como «o exercício moderado, variado e metódico», «os banhos», «a postura» ou «as marchas», sem qualquer tipo de indicação sobre a execução correcta dos preceitos citados.

<sup>8</sup> Ver Giner de los Rios, F. «El espíritu de la Educación en ILE», p. 114. Ensayos. Alianza Editorial. Madrid, 1969. Também oferece uma panorâmica da obra de Varela, J. e Ortega, F. «El aprendiz de Maestro». Mec: Madrid, 1985.

<sup>9</sup> Neste sentido Alcántara García, P. op. cit. Tomo v, p. 94 e ss escreve «...la mayoría de los niños que concurren a las escuelas pertenecen a la población rural y que, por tal motivo están todo el día corriendo por el campo, trepando por los árboles y aún ayudando a sus padres en las rudas faenas de la lavranza, todo o cual no será para dichos niños más que una nueva fatiga, un nuevo trabajo impuestoprecisamente cuando se hacen leyes que tienen por objecto disminuir y limitar el que los juvenes prestan.

<sup>10</sup> A convocatória repetiu-se nos anos de 1927 (dois cursos com 66 alunos) e 1928 (um curso com 30 alunos).

<sup>11</sup> Seguimos a classificação já referida de Pérez Gomez, A.I. em «Comprender y transformar la enseñanza...», op. cit. p. 400.

<sup>12</sup> Correspondia em Portugal ao curso geral dos liceus (*Nota da Trad.*).

<sup>13</sup> Reza assim o mencionado no artigo 10 «A Educação Física dos alunos, a formação no conhecimento da Arte, a análise da realidade social próxima mediante visitas e excursões, e a utilização dos valores educativos do meio geográfico circundante constituirão outros tantos objectivos que as Escolas Normais procurarão alcançar com afinco».

<sup>14</sup> Os referidos *Cuestionários* aprovados por Ordens Ministeriais de 14 de Novembro de 1952, 22 de Dezembro de 1952, 18 de Dezembro de 1959, 30 de Abril de 1958, e 22 de Junho de 1961, foram retiradas do volume «Estudios del Magisterio. Cuestionarios de los Planes 1950 a 1967. Ed. Escuela Española. Madrid.

<sup>15</sup> Correspondia ao curso geral dos liceus em Portugal (Nota do tradutor).

<sup>16</sup> Pérez Gomez, A.I. «Comprender y...» op. cit. p. 403 e ss.

<sup>17</sup> O Decreto 2498/1971 de 17 de Setembro sobre a classificação de centros experimentais das Escolas Normais, Professores de Comércio, de Arquitectura Técnica e Engenharia Técnica, estabeleceu para o ano académico de 1971/72 o começo com carácter experimental do ensino do Primeiro Curso das Escolas Universitarias da forma seguinte: «enquanto se realiza a integração total destes centros em Escolas Universitarias poder-se-á constatar através de ensaio e sob o controlo da Universidade o estabelecimento de novos Planos». A Ordem de 19 de Outubro de 1971 qualifica as Escolas Normais que ministraram o curso experimental como Escolas Universitarias de Formação de Professores de E.G.B. Posteriormente, o Decreto 1381/1972 de 25 de Maio relativo à integração das Escolas Normais na Universidade, cria um Comissão Gestora da integração de cada Escola, com as atribuições, entre outras, de elaborar os Planos de Estudo definitivos da cada Escola, circunstância que produziu a referida falta de homogeneidade entre as diferentes Escolas.

<sup>18</sup> Romero Granados, S. «La Educación Física y los contenidos del Plan 1971 en las Escuelas Universitarias de E.G.B.» comunicação apresentada ao IX Congresso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Tarragona, 1992.

<sup>19</sup> Em Romero Granados, S. op. cit. pode-se comprovar que os Objectivos e Conteúdos se ministram em 73% das Escolas estudadas; Metodologia em 68%; Avaliação em 52%; Programação em 63%; e a Sessão em 16%.

<sup>20</sup> Entre 40% e 47% segundo os temas.

<sup>21</sup> Entre 23% e 45%.

<sup>22</sup> Entre 2% e 34%.

<sup>23</sup> Ver a este propósito Pérez Gomez, A.I. em «Comprender y...», op. cit. p. 406.

<sup>24</sup> Montero, L. «Modelos de Profesor y de Formación de Profesorado», p. 22 Universidade Santiago. Santiago de Compostela, 1988.

## *Bibliografía*

- ALCANTARA GARCÍA, P. (1902). Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Tomo v. Hernando. Madrid.
- CHAVES, R. (1993). La Educación Física en la escuela. Madrid: Ed. Doncel.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado. Granada: Universidad de Granada.
- JOVELLANOS, G. M. (1975). Memorias sobre Educación Pública. Madrid: Ed. Espasa-Calpe SA.
- MERINO BALLESTEROS, F. (1853). Curso normal para Maestros de Primeras Letras o Preceptos de Educación Física, moral e intelectual. Madrid.
- MONTERO, L. (1988). Modelos de Profesor y Formación de Profesorado. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed. Morata.
- ROMERO GRANADOS, S. (1992). La Educación Física y los contenidos del Plan 1971 en las Escuelas Universitarias de EGB. Actas del IX Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Tarragona.
- VARELA, J.; ORTEGA, F. (1985). El aprendizaje de Maestro. Madrid: MEC.

## Índice dos 9 Primeiros Números

### N.º 1

- Sociedade Portuguesa de Educação Física:  
Presença e Projecto  
*Francisco Sobral*
- A Educação Física em Portugal. A Génese  
da Formação dos Professores  
*Jorge Crespo*
- Formação Inicial de Professores de Educa-  
ção Física: Problemas e Perspectivas  
*Francisco Carreiro da Costa*
- Alguma Bibliografia sobre Formação de  
Professores
- As Teorias Implícitas da Personalidade e os  
Comportamentos de Ensino  
*Rui Gomes*
- Elementos para a Reflexão sobre Formação  
de Professores... de Educação Física  
*Marcos Soares Onofre*
- O Plano de Actividades da SPEF — Alguns  
Aspectos do Seu Desenvolvimento  
*Manuel Brito*
- I Forum Europeu de Presidentes de Associa-  
ções de Educação Física
- Intervenção de Sua Ex.<sup>a</sup> o Ministro da Edu-  
cação
- Agenda

### N.ºs 2-3

- Desporto Escolar e Desporto Federado: os  
Traços de Diferença  
*Francisco Sobral*
- Desporto Escolar: Opções; Estratégias; Futu-  
ros  
*Gustavo Pires*
- As Responsabilidades dos Municípios Face  
às Necessidades da Prática Desportiva  
das Crianças e dos Jovens em Idade  
Escolar  
*José Manuel Constantino*
- Desporto Escolar e Federado* — Confusões e  
Relações  
*José E. C. Cordovil*
- O Desporto Escolar e as Novas Exigências  
de Formação de Docentes  
*Jorge Olímpio Bento*
- Os Professores face à Reforma Educativa.  
Considerações (datadas) sobre a Situa-  
ção Portuguesa  
*António Teodoro*
- A Perspectiva Sindical do Desporto Escolar.  
Uma Participação Activa das Escolas e  
das Autarquias  
*Carlos Alberto Chagas*

Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência  
*Carlos Alberto Gonçalves*

Comunicação do CNAPEF  
*Fernando Cadima*

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro  
Poder e Saber sobre o Corpo — a Educação Física no Estado Novo (1936-1945)  
*Rui Gomes*

Desenvolvimento Motor. Análise Comparativa de Dois Grupos Étnicos, Masculinos e Femininos de Crianças dos 7 aos 9 Anos  
*Ana Cristina Marques da Costa*

O Plano de Actividades da SPEF: Principais Novidades  
*Manuel Brito*

Agenda

#### N.º 4

As Representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física  
*Francisco Carreiro da Costa*  
*Luís Carvalho*  
*Marcos Onofre*  
*José Alves Diniz*

Preferência Manual: Suas Relações com os Níveis de Avaliação em Educação Física e com a Assimetria Motora Funcional  
*Olga Vasconcelos*

Ensaio para um Percurso Histórico do Desenvolvimento da Noção e Prática de Psicomotricidade  
*Pedro Soares Onofre*

O Ócio da Lisboa de 1990 — Tradição e Mudança nas Práticas e Representações do Ócio Urbano  
*Rui Gomes*

50 Ans d'Éducation Physique en Europe  
*Walter Dufour*

#### N.ºs 5-6

A Educação Física na Escola e na Sociedade: Crise e Transfiguração  
*Francisco Sobral*

L'Éducation Physique devant l'Europe Nouvelle  
*Willy Laporte*

Políticas Autárquicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Distrito de Setúbal  
*Carla Marina Mendes*

A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico — Região Autónoma dos Açores  
*Direcção Regional da Educação Física e Desporto — Região Autónoma dos Açores*

Educação Física no 1.º Ciclo: o que Pensam os Professores Sujeitos a um Programa de Formação Contínua  
*Leonardo Rocha*  
*Manuel Mota Moreira*  
*Francisco Santos*  
*António Ribeiro*  
*Paula Braz*

Uma Nova Visão da Escola: um Projecto de Formação de Professores Realizado em Loures  
*Manuel Brito*  
*Maria Paula Lança*

Mudança de Práticas, Mudança de Atitudes  
*Manuel Mota Moreira*

A Situação da Educação Física no 1.º Ciclo de Ensino em Portugal e o Papel da FCDEF na Reciclagem de Professores  
*Paula Botelho Gomes*

Crenças educativas dos Professores e Prática Curricular de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico — Relato de uma Forma de Informação  
*Tomé Bahia de Sousa*  
*Beatriz Pereira*

Projecto de Natação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Arraiolos  
*João Pedro Lopes*

Uma Experiência de Integração da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico  
*José Carruma*

A Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico  
*Luís Xarez*  
*Maria J. Alves*  
*Solange Antunes*  
*Isabel Cruz*

Espaços para a Educação Física. Proposta de Reorganização das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
*Leonardo Rocha*  
*Manuel Brito*

O Programa de Apoio à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras 1991-1992  
*Sebastião Cruz*  
*Isabel Rodrigues*  
*Luís Fernandes*

- O Professor do 1.º Ciclo: uma Breve Caracterização  
*Leonardo Rocha*
- Especialistas (e) Profissionais? ou a Impossibilidade do Dom da Ubiquidade  
*Rui Gomes*
- A «Arquitectura» do Corpo em Portugal na Transição do Século XVIII para o Século XIX  
*Jorge Crespo*
- Complemento de Formação para Bacharéis em Educação Física  
*Francisco Sobral*

N.º 7-8

- Abertura do Congresso  
*Francisco Sobral*
- O Stress nos Professores de Educação Física dos Nossos Dias «Uma Perspectiva Internacional»  
*John C. Andrews*
- Avaliação Subjectiva do Stress Profissional: Resultados de um Inquérito Preliminar em Professores de Educação Física  
*António Neves*  
*Gabriela Rodrigues*  
*Francisco Sobral*
- As Instalações em Educação Física: Romper o Estrangulamento  
*José Eduardo Monteiro*
- Condição Docente — Factores de Bem-Estar no Exercício Profissional  
*José Luís da Costa Sousa*
- Valores e Representações Corporais: Saúde e Beleza. estudo Exploratório do Sistema de Valores e Representações sobre a Saúde e a Beleza em Alunos Universitários  
*Abel Correia*
- O Ministério da Educação, a Educação Física e o Desporto: Exploração das Condicionantes Sócio-Culturais  
*José Jacinto Branco Vasconcelos Raposo*
- O Conceito de «Espaço» e as Várias Perspectivas que Contribuem para a Sua Definição  
*Luís Miguel Cunha*
- A Herança Cultural do Movimento e o Seu Significado no Mundo Actual  
*Maria da Graça Sousa Guedes*
- Influência do Sexo e do Estatuto Menarcal na Motivação para a Prática de Activi-

- dades Desportivas em Dois Grupos Étnicos da Zona Suburbana de Lisboa  
*Maria Inês Varela-Silva*
- O Estilo de Vida dos Alunos do 11.º Ano e a Sua Motivação para a Prática das Actividades Físicas na Escola Secundária da Baixa da Banheira  
*Ricardo Costa*
- A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, eis a Questão  
*Bart Crum*
- Ética y deontologia en el Ejercicio Profesional de la Educacion Fisica y el Deporte  
*Manuel Vizquete Carrizosa*
- Orientação de estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Somática  
*Ágata Cristina Aranha*
- Formação Inicial — Complexidade, Complexos e Paradoxos  
*Jorge Proença*

N.º 9

- Expectativas de Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física  
*Francisco Carreiro da Costa*  
*Catalina Pestana*  
*Luís Carvalho*  
*José Dinis*
- O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física  
*Marcos Soares Onofre*  
*Francisco Carreiro da Costa*
- Aspectos Multiculturais do Ensino da Educação Física  
*Edward Ravenhill*
- Da Profissionalização da Actividade Docente à Crise de Identidade dos Professores. Considerações Preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa  
*António Teodoro*
- Reflexões Globais sobre a Formação Contínua dos Professores de Educação Física  
*Carlos Alberto Gonçalves*
- O Percurso Profissional em Educação Física. Venturas e desventuras  
*Ana Cristina Marques da Costa*
- A Representação do Corpo «Anormal» no Estado Novo (1942-1951). A Primeira Década do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira  
*Rui Gomes*







SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Editorial*

FRANCISCO SOBRAL

*Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física  
Um Estudo sobre o Feedback Pedagógico*

JOÃO QUINA, FRANCISCO CARREIRO DA COSTA, J. ALVES DINIZ

*A Experiência Pedagógica «Renovação do Ensino Elementar  
— Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 Anos aos 12 Anos»*

MAURICE PIERON, MARC CLOES, CATHERINE DELAFOSSE, MARYSE LEDENT

*A Avaliação e o Currículo Nacional em Inglaterra e País de Gales*

CHRIS LAWS

*Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física*

MARCOS SOARES ONOFRE

*Perspectivas e Modelos na Formação Inicial de Professores de Educação Física  
para a Educação Primária em Espanha*

ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN

*Índice dos 9 Primeiros Números*