

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

Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? • A Investigação Sobre a Formação dos Professores de Educação Física em Espanha. Estado Actual e Perspectivas de Futuro • A Relação Entre as Estruturas Interpessoais na Formação Inicial e a Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos • A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar • A Atenção dos Alunos em Aulas de Educação Física • Os Processos de Pensamento dos Alunos em Educação Física • Percepções Pessoais na Fase Inicial de Aprendizagem no Remo • Moções aprovadas no 5.º Congresso Nacional de Educação Física – Lisboa 2000

Número 19/20 – 2000

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

Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? • A Investigação Sobre a Formação dos Professores de Educação Física em Espanha. Estado Actual e Perspectivas de Futuro • A Relação Entre as Estruturas Interpessoais na Formação Inicial e a Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos • A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar • A Atenção dos Alunos em Aulas de Educação Física • Os Processos de Pensamento dos Alunos em Educação Física • Percepções Pessoais na Fase Inicial de Aprendizagem no Remo • Moções aprovadas no 5.º Congresso Nacional de Educação Física – Lisboa 2000

Número 19/20 – 2000

director
JOSÉ ALVES DINIZ

conselho editorial
PAULA BOTELHO GOMES
HERMÍNIO BARRETO
LÍDIA CARVALHO
MÁRIO GOMES
MARCOS ONOFRE
JOSÉ BRÁS

conselho de redacção
PEDRO PEZARAT CORREIA
FRANCISCO PULAWSKI RODRIGUES

edição, propriedade e assinaturas
SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
APARTADO 103 2796-902 LINDA-A-VELHA PORTUGAL
info@spenf.rcts.pt
www.spenf.rcts.pt

assinatura anual (4 números)
SÓCIOS – DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
NÃO SÓCIOS – 4.000\$00

registo do título n.º 10474/85
depósito legal n.º 433921/91

paginação/fotolito
GRÁFICA 99
impressão
ROLO & FILHOS

com o apoio do INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCATIVA

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

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade
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

<i>Editorial</i>	5
<i>Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos?</i> Ken Hardman	11
<i>A Investigação Sobre a Formação dos Professores de Educação Física em Espanha. Estado Actual e Perspectivas de Futuro</i>	36
Miguel Delgado	
<i>A Relação Entre as Estruturas Interpessoais na Formação Inicial e a Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos</i>	54
Juarez Vieira do Nascimento	
<i>A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar</i>	79
Luis Sena Lino; Francisco Carreiro da Costa; Maurice Piéron	
<i>A Atenção dos Alunos em Aulas de Educação Física</i>	84
Paulo Pereira; Francisco Carreiro da Costa; José Alves Diniz	
<i>Os Processos de Pensamento dos Alunos em Educação Física</i>	100
Paulo Pereira; Francisco Carreiro da Costa; José Alves Diniz	
<i>Percepções Pessoais na Fase Inicial de Aprendizagem no Remo</i>	120
Carlos Januário; José Nunes	
<i>Moções aprovadas no 5.º Congresso Nacional de Educação Física – Lisboa 2000</i>	127
<i>Instruções para Publicação em Números Futuros</i>	135



Editorial

José Alves Diniz*

A Educação Física tem sido considerada ao longo dos tempos e em diversas culturas uma componente importante da educação formal. No entanto, apesar desta presença histórica, parece que na entrada deste novo milénio a Educação Física, enquanto disciplina obrigatória do currículo, se debate um pouco por todos os cantos do mundo com ventos que não lhe são muito favoráveis. No primeiro artigo deste número do Boletim SPEF poderão ler um texto de Ken Hardman que caracteriza, com profundo conhecimento de causa, a situação mundial da Educação Física. A situação parece ser mesmo tão grave que algumas Associações Europeias, representativas da nossa área, têm prognosticado que, se a tendência actual se mantiver, na próxima década a Educação Física deixará de ser uma disciplina obrigatória do ensino básico e secundário em muitos países.

A nossa realidade – três vezes por semana (possibilidade nem sempre cumprida) –, só tem paralelo em mais três países da Europa – Áustria, França e Suíça – sendo nestes países o cumprimento das intenções estabelecidas ainda mais deficitário.

Os dados apresentados por Ken Hardman, que nos devem deixar preocupados, esclarecem-nos acerca da fonte de inspiração de algumas das medidas anunciadas para o nosso país. No entanto, estou convicto que não devemos assumir uma posição derrotista, muito antes pelo contrário devemos ultrapassar uma certa atitude de sobrevivência – de reacção aos ventos contrários – adoptando uma visão de reforço e expansão da Educação Física e do Desporto Escolar.

Tal posição não é uma atitude lunática ou arrivista mas justifica-se plenamente pois a Educação Física é uma actividade educativa autêntica e é o interesse das futuras gerações que justifica o nosso empenho.

Não vou insistir nas justificações da importância da Educação Física porque estou convicto que estou a escrever para leitores bem informados e detentores dos argumentos válidos para junto dos alunos, pais, colegas e poderes públicos, defenderem a Educação Física como disciplina obrigatória no sistema educativo, para todos os alunos do 1.º ao 12.º ano, pelo con-

* Presidente da Sociedade Portuguesa de Educação Física

tributo que pode dar para o enriquecimento da qualidade de vida estimulando um processo de socialização assente em valores morais e que inclua uma prática regular de actividade física numa perspectiva de saúde e bem estar.

No entanto, mais do que argumentos é necessária uma prática diária que faça da actividade desenvolvida nas aulas de Educação Física uma actividade de qualidade. No contexto nacional, a formação inicial sobressai como um dos aspectos críticos pois parece, em muitos casos, não estar a contribuir para assegurar um bom ponto de partida para proporcionar aos nossos jovens uma Educação Física de qualidade. Assim, importa intensificar a discussão em torno das características que a formação inicial em Educação Física e Desporto deve configurar.

Desde o 1.º Congresso Nacional de Educação Física, em 1988, que o movimento associativo, de forma organizada, consistente e sistemática, tem realizado balanços esclarecidos sobre a formação inicial dos profissionais da nossa área. As posições associativas têm analisado e até antecipado, limitações e problemas da formação inicial, que estão ainda por corrigir, não obstante as propostas apresentadas em moções e documentos sucessivamente aprovados, designadamente nos Congressos Nacionais de Educação Física.

Tem sido denunciada uma situação apelidada, já no 1.º Congresso Nacional, de “cultura da disparidade”, tendo sido aprovadas posições de contestação pelo caos que se verifica na oferta de formação inicial e pela existência de “estruturas curriculares e planos de estudos que configuram uma formação científica insuficiente e incompatível com o desempenho de uma função específica e especializada em Educação Física”.

Esta situação tem-se agudizado e expandido, contribuindo quer para uma confusão conceptual sobre quais as finalidades e objectivos da formação inicial e da própria Educação Física, quer para alguma fragilidade da importância e dignidade da profissão.

O crescimento e a variedade de oferta na formação inicial, não correspondeu, nomeadamente, a três importantes alterações na nossa área de especialidade:

- A aprovação e generalização dos programas Nacionais de Educação Física;
- A continuidade e consolidação do Programa do Desporto Escolar;
- O crescente reconhecimento da necessidade de inclusão de actividade física num estilo de vida saudável acompanhado por uma visível expansão do mercado de trabalho na área do exercício e saúde

Estas conquistas deveriam estruturar a actividade profissional e constituir a base indispensável de harmonização da formação inicial dos profissionais de Educação Física, Desporto e Saúde, as quais, infelizmente, não foram ainda devidamente consideradas pelas instituições de formação.

A formação inicial do profissional que intervém com crianças e jovens no âmbito da Educação Física curricular, do Desporto e do exercício e saúde, deve ser integrada e visar competências para a intervenção nos três

referidos âmbitos. Em minha opinião existem, entre outras, duas principais razões que sustentam esta necessidade:

1 – O Desporto Escolar e outras actividades co-curriculares e extra-curriculares, no âmbito do Desporto e do Exercício e Saúde, devem ser orientadas por um único profissional – o que lecciona a Educação Física curricular.

2 – Não podemos continuar a ignorar em termos de formação inicial que os licenciados em Educação Física, nas diferentes escolas, se orientam para ocupações diversas, frequentemente acumulando-as e que as características apontadas para o futuro dos mercados de trabalho aponta para uma crescente mobilidade e capacidade de reconversão.

Analisando a primeira razão – Desporto Escolar e outras actividades co-curriculares e extra-curriculares

A intervenção dos professores de Educação Física nas escolas portuguesas transcende, cada vez mais, a leccionação da disciplina de EF. Não estamos sequer a pensar na pluralidade de exigências actuais do trabalho de professor (directão de turma, animação escolar, gestão escolar, etc.). Estamos-nos a referir à importância cada vez maior das actividades do desporto escolar na vida ocupacional de um professor de EF. Este tem que ser preparado para leccionar EF mas tem também de estar preparado para o treino desportivo e a prescrição do exercício numa perspectiva de saúde.

A articulação entre os saberes desta formação é, em nosso entender, possível e incontornável. Recusamo-nos a aceitar a possibilidade da dualidade de formar por um lado professores e por outro “treinadores escolares”.

Aliás, a configuração actual do desporto escolar, que nos parece conceptualmente correcta, refere no seu programa que “...o projecto de Desporto Escolar deve ter uma relação estreita com o Projecto Educativo e o Plano de Actividades do estabelecimento de educação e uma articulação e complementaridade com o trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Física ...”

Assim sendo não teria qualquer lógica deixar a orientação das equipas de desporto escolar na mão de técnicos desportivos provenientes do sistema desportivo federado o que, como alertou Sobral no 4.º Congresso Nacional de Educação Física, acontece (negativamente) “em vários países europeus, com a agravante de, em Portugal, a formação de técnicos desportivos não ter o enquadramento e qualidade comparáveis à daqueles países.

Na verdade, só num curso de formação de professores tem cabimento visarem-se competências profissionais que permitam dar resposta a uma participação no Projecto Educativo e no Plano de Actividades dos estabelecimentos de educação.

Reconhecemos, no entanto, que o Desporto Escolar e outras actividades que envolvem a prescrição de exercício no meio escolar, exigem do profissional um conjunto de competências que não coincidem totalmente com as que são necessárias para a Educação Física curricular, aconselhando a incluir na sua formação inicial disciplinas que visem outras competências.

De facto, a formação inicial tem de proporcionar algo mais do que uma formação de professores para ensinar a disciplina curricular de EF; porém não pode deixar de ser um curso de formação de professores.

Analisando a segunda razão – acumulação de ocupações.

O mercado de trabalho vem ditando, de uma forma que tem tendência para se intensificar, que as carreiras ocupacionais dos licenciados em Educação Física seja diversificada.

Não importa discutir os motivos ou as devoções postas nessas escolhas. O que importa é ter presente que muitos exercem a tempo inteiro a actividade docente, acumulando outras (como treinadores de desportos ou noutras actividades de ensino, treino ou animação) à medida que se vão tecendo as suas carreiras. Os sucessos, as oportunidades e os constrangimentos vão ditando permanências ou abandonos dessas ocupações.

Esta mobilidade deve ser encarada pela formação inicial sustentando o desenho dos currícula no perfil deste profissional que terá que ser multifacetado, embora prefigurando áreas de especialização que serão aprofundadas e/ou diversificadas através de uma rica oferta de formação pós-graduada.

Como se impõe, um ponto de partida fundamental para a reflexão sobre qualquer currículo de formação inicial, é responder à interrogação sobre que espaço social se espera que venha a ocupar o futuro licenciado. Definir este espaço é esclarecer o desempenho profissional que se tem em expectativa, aprofundando as competências com que deve ser exercido. É a resposta a esta questão que permitirá esclarecer as finalidades e alvos da formação e, igualmente, ajuizar da justeza dos conteúdos e estratégias definidas.

A formação deve ser estruturada e doseada de modo a permitir a aquisição de saberes pertinentes para esse futuro, feito de carreiras paralelas, mas tendo presente que a ancoragem à docência tende a permanecer, pelo que a capacitação não pode ser feita desprezando a sua formação como professores.

Não podem, assim, deixar de ser considerados alguns elementos nucleares da construção de dispositivos de formação de professores. Não podemos, nomeadamente, deixar suspensas as respostas a questões como:

Qual o perfil de saída do aluno que vai exercer a actividade docente nas escolas portuguesas na disciplina de Educação Física e no Desporto Escolar?

Que categorias de conhecimentos – com que dosagem e através de que estratégias de formação – devem ser mobilizados na formação para se aproximarem desse desiderato que são as capacidades de acção que estes profissionais devem exhibir?

Ultrapassar a “Formação de Professores”

Sem Subtrair a Formação de Professores

Assim, a formação inicial em Educação Física, Desporto e Saúde não deve ser vista como uma formação de professores *tout court*.

No entanto, mesmo que a formação necessite de ser algo “híbrida”, não deixam de estar em jogo questões essenciais sobre a formação de professores.

A(s)competência(s) da profissão de professor não podem emergir do “estilo” dos responsáveis pelas Escolas de Formação ou da imaginação espontânea e circunstancial dos agentes da formação. A base da decisão sobre a natureza dessas competências tem, naturalmente, que assumir um carácter científico, mas na medida em que sirva, de facto, o carácter profissionalizante exigido.

Assim, os critérios de sucesso da organização, condução e avaliação das experiências curriculares que materializam a formação dos professores não pode enjeitar iniciar-se por uma análise rigorosa do perfil profissional do professor, devendo o conteúdo (matérias – disciplinas) e forma (processos e estratégias de formação) da primeira assumir uma clara coerência com o segundo.

O esclarecimento do perfil do profissional de Educação Física, Desporto e Saúde representa a possibilidade de vislumbrar os traços característicos que devem estar presentes nas pessoas que exercem a profissão de professor.

Deste modo, ela assume, em primeiro lugar, numa dimensão Institucional: a referência às disposições com que o Sistema Educativo regulamenta a profissão docente. Daí a grande atenção que devemos prestar aos documentos emanados pelo INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), designadamente à recentemente (13/11/00) aprovada deliberação n.º 10/CG-INAPOP/2000, que estabelece os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores.

A este propósito devemos também recordar e considerar aquilo que foi aprovado no 5.º Congresso Nacional de Educação Física, realizado em Março de 2000, em moção sobre a formação inicial, que pode ser consultada na parte final deste Boletim SPEF, onde se estabelece que a formação deve ter:

- “a duração mínima de 4 anos, precedendo os estágios de profissionalização, com um total indicativo de, pelo menos, 2400 horas de aulas (...);

- Garantia de formação nas 3 componentes essenciais da nossa especialidade (Domínio das Actividades Físicas; Treino e Adaptação e Pedagogia das Actividades Físicas) e ainda de três outras componentes: Formação Básica, Formação Vocacional e Seminário de Investigação”.

Termino este editorial mudando radicalmente de assunto, para informar os nossos leitores que desejamos realizar algumas modificações na configuração do Boletim SPEF, já a partir do próximo número, numa tentativa de corresponder a expectativas manifestadas pelos leitores, nomeadamente através das respostas ao questionário que foi distribuído juntamente com o último número. Entre outros aspectos que divulgaremos na próxima edição, vamos abandonar a publicação de números dedicados a temáticas únicas, incluindo sempre múltiplos assuntos e, sem perder a carácter científico

da revista, tentar reduzir a inclusão muito exaustiva dos aspectos metodológicos dos trabalhos relatados nos artigos, bem como a inclusão de referências bibliográficas muito extensas. Por outro lado, vamos seleccionar mais artigos relacionados com a descrição de experiências e projectos e recorrer a textos temáticos encomendados a especialistas.

Apelamos, portanto, à submissão de artigos de acordo com as novas regras que são publicadas nas últimas páginas deste Boletim.

Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto Para Todos?

Ken Hardman*

Introdução

Ao longo dos tempos a actividade física tem sido, sob diversas formas, um elemento relevante em todas as culturas. Na sua vertente formal e institucional de educação –“educação física”- tem sido considerada uma importante componente do processo educativo, gozando de uma presença sustentada principalmente no conceito Aristotélico de “equilíbrio harmonioso”. Os últimos anos do século XX têm fornecido evidências médicas inequívocas sobre os benefícios da actividade física, moderada ou vigorosa, para a saúde. A sua vertente comportamental é menos investigada, mas atribuem-se-lhe geralmente influências positivas no estilo e qualidade de vida, nos atributos psico-sociais, etc. Parecem, por isso, existir razões de peso que justificam a prática de actividade física. No entanto, apesar desta presença histórica e da aceitação pública generalizada da necessidade de actividade física, à medida que o próximo milénio se aproxima, a educação física não é vista como uma prioridade para os decisores políticos, na maioria dos sistemas escolares. A sugestão do ministério Sueco da Educação em 1990 de que a educação física deveria perder o seu estatuto de disciplina obrigatória nas escolas secundárias é um exemplo ilustrativo da natureza séria desta ameaça. Tal não aconteceu, mas o simples facto de se colocar tal hipótese, num país com uma tradição notável de educação física escolar foi um acontecimento alarmante.

Exige-se hoje aos professores de educação física que justifiquem a inclusão da educação física nos currícula escolares. A educação física foi empurrada para uma posição defensiva. Está a sofrer uma diminuição da carga horária, um controlo orçamental que se traduz na insuficiência de recursos financeiros, materiais e pessoais, tem um estatuto e consideração baixos e é cada vez mais marginalizada e desvalorizada pelas autoridades. É interessante verificar que, apesar de em vários contextos culturais a educação física gozar de uma grande popularidade entre os jovens de idade escolar, estes caracterizam-na como uma disciplina de baixo estatuto e vêem-na

* Universidade de Manchester

direccionada para a recreação, divertimento e, como um intervalo nas “disciplinas de sala de aula”. Não é, por isso, tomada a sério pelos alunos – não é respeitada nem valorizada pelo seu aspecto educativo.

Paradoxalmente existe abundante documentação reconhecendo a necessidade essencial de educar os jovens no sentido de reconhecer a importância de uma vida activa e do papel da actividade física neste processo, assim como encorajar as crianças a participarem no desporto. A Carta da UNESCO da Educação Física e Desporto (1978) foi uma das primeiras declarações internacionais destes princípios. A Carta afirma que uma das condições essenciais para o exercício dos direitos humanos é a liberdade de “desenvolver e preservar as capacidades físicas, intelectuais e morais, e que o acesso à educação física e desporto deve, conseqüentemente, ser assegurado e garantido para todos os seres humanos” (UNESCO, 1978, p.3). O Artigo 1 da Carta refere “o direito fundamental do acesso à educação física e desporto” com liberdade, para todas as populações, de terem um desenvolvimento individual “garantido, tanto no sistema educativo como noutros aspectos da vida social” através de “...plenas oportunidades ...para praticar educação física e desporto” (p. 5). No Artigo 2, as entidades nacionais são exortadas a promover e desenvolver a educação física e desporto: “...Todo o sistema educativo geral deve atribuir o espaço e importância necessários à educação física e desporto, de forma a estabelecer um equilíbrio e reforçar os laços entre as actividades físicas e as outras componentes da educação” (p. 6). O Artigo 4 defende que os profissionais responsáveis pela educação física e desporto devem ser devidamente qualificados, possuindo “níveis adequados de especialização” (p. 7). No Artigo 5, os governos e outras autoridades públicas, escolas e entidades privadas importantes são chamadas a unir-se numa abordagem coordenada para planear e fornecer instalações e equipamentos para a educação física e desporto (p. 8). Os Artigos 6, 7 e 8 procuram que a investigação, distribuição da informação e documentação, os media, as autoridades públicas e as entidades não governamentais especializadas contribuam para promover, influenciar positivamente e encorajar a educação física e desporto (pP. 8-9). No entanto, durante as duas décadas desde que estes argumentos de defesa surgiram, alguns governos nacionais têm proposto, e continuam a propor a retirada da educação física do curriculum. Na melhor das hipóteses a disciplina ocupa um lugar vago no curriculum escolar em muitos países, não é aceite a par com as disciplinas académicas, aparentemente superiores, que promovem o desenvolvimento intelectual das crianças. A educação física escolar parece estar ameaçada em todas as regiões do mundo.

A nossa intenção é a) analisar a dimensão das preocupações sobre o estado actual da educação física com exemplos retirados de vários continentes; b) analisar a oposição entre a educação física e desporto para todos, por um lado, e o desporto de alta competição, por outro e c) apresentar sugestões sobre a forma como a educação física escolar pode ser apoiada no futuro e conseqüentemente, através de políticas e programas conjuntos, reduzir as ameaças potenciais para o movimento do desporto para todos.

Situação e Estatuto da Educação Física

1. África

Geralmente no continente africano a grande maioria dos programas desde a escola básica à universidade são “inadequados e casuais” (Ajisafe, 1997, p. 24). Ajisafe (1997) refere a atribuição inadequada de carga horária, a inadequação das instalações, a não aplicação de métodos pedagogicamente consistentes de construção dos currículos, a falta de professores de educação física qualificados e, muitas vezes, desinteressados, a pobreza, o desemprego, a instabilidade política, a pessoalização do poder, as políticas tribais e a corrupção, como factores que contribuem para a situação da educação física em África. Nos países onde o islamismo é a religião dominante, a educação física e o desporto são associados aos malefícios de jogo e do álcool, e os professores de educação física são considerados como agentes satânicos que jogam em vez de se dedicarem à oração e adoração (Kamiyole, 1993, p. 29-31).

Muitas destas características são evidentes na **Nigéria**, apesar dos esforços para melhorar a aplicação da educação física, e no **Quênia**, onde é “...uma disciplina sem significado académico” (Wamukoya e Hardman, 1992, p. 30). Alguns directores têm as aulas de educação física nos horários apenas para efeitos de inspecção; com apenas dois inspectores para controlar a educação física em todo o país tais aulas são uma raridade.

A situação é menos grave na **África do Sul**, mas os relatórios salientam as discrepâncias entre a carga horária atribuída oficialmente e a sua implementação e conteúdo, uma falta grave de especialistas formados em educação física, deficiência ou inexistência de instalações. Nalgumas províncias a educação física para os 10-12 anos é de “apenas 30 minutos por semana, e muitas vezes não existe EF para os alunos do 12.º ano, em que esse tempo é aproveitado para as disciplinas académicas na preparação dos exames finais.” (Katzenellenbogen, 1995, p. 10). Jenne (1997) relata experiências numa escola da câmara e refere as turmas grandes (60 a 70 alunos por turma), “sem ginásio, sem campos de desportos e quase nenhum equipamento” (p. 28), as crianças não têm equipamento e nunca tinham tido aulas de educação física; Os professores não manifestam interesse pela disciplina e a participação nas actividades desportivas extra-curriculares é mínima devido a problemas económicos e de transportes.

1. América do Norte

São também abundantes os problemas da educação física nos **Estados Unidos**, onde a educação física não é nem uma disciplina obrigatória, nem tem um curriculum padronizado em todo o país e, por isso, nem todas as crianças participam necessariamente nos programas de educação física. Educação física diária de qualidade nalgumas escolas contrasta com programas inadequados noutras. Mais de 50% dos estados ou não têm obrigatoriamente educação física nas escolas secundárias, ou têm-na apenas

durante um semestre. Graham (1990) chamou a atenção para a existência de numerosos professores de educação física que estão a ser obrigados a tornarem-se professores de condução, de estudo orientado nas salas de castigo, ou a passarem para lugares nas escolas básicas.

Os inúmeros exemplos das pressões a que os professores de educação física são submetidos são resumidas pela declaração de Mo MacKendrick, anterior presidente da CAHPERD (1996), que referia que, no **Canadá**, a educação física “está sob um forte ataque” defronta-se com a necessidade de “competir para obter uma carga horária dentro do curriculum escolar”, é ensinada por professores generalistas com preparação inadequada, e “os cortes orçamentais têm um impacto negativo na carga horária e recursos necessários para ensinar um programa de educação física de qualidade” (p. 2).

Desde 1980, a incidência da obesidade no Canadá aumentou 50% nas crianças entre os 6-11 anos e 40% nas crianças dos 12-17 anos. Os factores responsáveis são a pouca importância dada pelos Ministros Provinciais de Educação ao valor e necessidade de educação física (alguns conselhos escolares não têm sequer educação física na sua lista de disciplinas, e estão a cortar os supervisores, consultores e líderes curriculares). A tendência para uma “vida passiva” é agravada pela retirada de especialistas de educação física das escolas básicas, a redução dos orçamentos provinciais para a recreação, e os planos do governo federal de eliminar o Programa de Condição Física do projecto *Health Canada*. Apenas 847 das 15 000 escolas têm programas QDPE reconhecidos pela CAHPERD (Alexander, 1997). As restrições resultaram no facto de apenas 12% dos estudantes terem educação física diária, muitas escolas não cumprem sequer os mínimos estabelecidos pelos conselhos escolares.

As ameaças à situação da educação física foram agravadas pela Dívida Nacional crescente de 550 milhões de dólares, um fenómeno que desencadeou reformas educativas baseadas na realidade económica. A iniciativa de reforma em **Alberta** excluiu a educação física do seu “programa básico de educação”. O projecto de alterações curriculares do Ministro da Educação de **Manitoba** constituiu uma ameaça à educação física ao reduzi-la, nos níveis Sénior 1-4, à “condição de suplementar ou opcional, marginalizando e enfraquecendo assim a sua capacidade de funcionar na escola” (Johns, 1995, p. 15). O “projecto” serviu para reforçar a opinião de que na Província de Manitoba, assim como em muitas outras províncias do Canadá “...a educação física, como disciplina escolar, nunca foi considerada como tendo um contributo significativo para o desenvolvimento do indivíduo” (Johns, 1995, p. 15). Na província de **New Brunswick** o número de especialistas de educação física a tempo inteiro nas escolas elementares anglófonas foi reduzido em 60% entre 1992 e 1995, esta redução foi acompanhada pela eliminação do único posto de consultadoria em educação física e saúde (Tremblay et al., 1996, p. 5). New Brunswick é um excelente exemplo da distância entre a política proclamada oficialmente e a prática. Um inquérito nas escolas básicas da província revelou que a carga horária da educação

física era em média de 55,9 minutos por semana, o que representa pouco mais de metade das linhas de orientação provinciais (100 minutos) e cerca de um terço da recomendação nacional (150 minutos). O mesmo inquérito concluiu que as grandes barreiras à educação física de qualidade eram a “formação insuficiente”, “falta de acesso aos especialistas” e “não existência de programas em vigor” (Tremblay et al., 1996, pp. 5-6).

2. *Ásia*

Em muitos países **Asiáticos** a “inferioridade” da educação física em relação a outras disciplinas académicas é, também, um facto generalizado. Na cultura **Chinesa** tradicional a actividade física é vista como apropriada apenas para as classes trabalhadoras. O desenvolvimento intelectual assume tradicionalmente uma maior importância: “...aqueles que trabalham com o cérebro dominam e aqueles que trabalham com os músculos são dominados” (Li, 1989, p. 71). Sob o risco de “...Todas as pessoas ...serem dominadas, a não ser que sejam académicos” (Ye, 1991, p. 182), não é surpreendente que na cultura Chinesa os pais reforcem a valorização do desempenho académico. Para além disso, apesar de se verificar uma crescente incidência da obesidade em consequência de um estilo de vida sedentário, “outros factores endémicos impedem a emergência de um olhar mais positivo sobre a educação física e o desporto” (Lindner, 1998, p.31).

O sucesso escolar e o emprego são as principais prioridades em **Hong Kong**. A prioridade nos horários escolares vai para “...o Inglês, o Chinês, o Putonghua, a matemática, a informática e as ciências” (Johns, 1996, p. 12). A consideração pela educação física é tão baixa que as aulas são frequentemente canceladas. Não é raro que seja pedido aos professores de educação física que “cedam as suas aulas, de modo a que os professores das outras disciplinas possam utilizar esse tempo extra para a preparação para os exames” (Johns, 1996, p. 13). Na melhor das hipóteses parece que “...a educação física escolar é tolerada mas não suficientemente promovida, de modo a ser considerada como um contributo benéfico para o desenvolvimento e saúde das crianças de Hong Kong (Johns, 1996, p. 14). Talvez esta negligência esteja na origem dos baixos níveis de actividade das crianças de Hong Kong, um aumento da tendência para a obesidade e sinais de deterioração da saúde (Johns, 1996, p. 14).

No **Japão**, a percentagem dos alunos activos e a condição física geral da população diminuiu nos últimos 10 anos, enquanto que os indicadores de obesidade (na ordem dos 120+% do peso corporal médio) apresentam um aumento geral, com excepção das raparigas adolescentes, onde se verifica uma diminuição da incidência da obesidade devido à moda de seguir o exemplo ocidental das modelos magras (Katsumura, 1998, pp. 2-3). Ironicamente, apesar de reconhecer as consequências tão negativas de um estilo de vida sedentário, as mais recentes reformas curriculares introduzidas pelo Ministério da Educação Japonês, incluem reduções na carga horária da educação física escolar.

Na **Malásia** Rashid (1994) refere a prioridade dada à componente curricular intelectual tal como as línguas, as ciências e a matemática, sendo a educação física muitas vezes dada por professores não qualificados, especialmente nas escolas básicas e secundárias. Esses professores são chamados "...professores de comando à distância que dão a bola, ...se sentam debaixo de uma árvore ou ficam na sala dos professores...No fim da hora o professor apita e os alunos voltam para a sala de aula" (Rashid, 1994, p. 10). Semelhante problema é evidente nas **Filipinas**, onde Bercades (1998) e Gonzalo (1998) atestam que a educação física é ensinada por professores não especializados, que não têm formação adequada e que funcionam com falta de equipamento, instalações e espaço. É também usual o cancelamento das aulas devido ao mau tempo ou à prioridade concedida às disciplinas intelectuais.

4. Austrália

As ameaças ao estatuto da educação física escolar na Austrália são também endêmicas. Após as reformas curriculares nos anos 80, a educação física sofreu um abaixamento do estatuto e perda de carga curricular em vários estados. Duas conferências em 1991, *Australian Physical Education in Crisis* (Geelong) e *Junior Sport – Time to Deliver* (Camberra) chamaram a atenção para os problemas e preocupações acerca da situação da educação física e desporto escolares. As questões levantadas por estas duas conferências levaram o governo federal a promover uma avaliação sob a égide do Senado. As suas conclusões sobre o estado da educação física e desporto foram publicadas em Dezembro de 1992. Esta avaliação detectou graves reduções na educação física nas escolas de todo o país. Apesar da não contestação da sua importância, uma falta de empenhamento político para tratar dos problemas associados à necessidade de uma educação física de qualidade, conduziu a uma situação grave na forma como é implementada (The Parliament of the Commonwealth of Australia, 1992).

Uma vez que a educação é uma responsabilidade Estadual, o governo Federal não tem poderes para intervir. Um editorial no *Healthy Lifestyles Journal* (ACHPER, 1994) afirmava que praticamente nada se tinha alterado desde a avaliação promovida pelo Senado. Várias iniciativas foram sufocadas devido a investimentos insuficientes: o programa em Vitória foi considerado como uma medida de "tapa-buracos" (Turnbull, 1994, p. 24). Na Nova Gales do Sul, de acordo com Dene Moore (1993), Director Executivo da Confederação do Desporto Australiano (CAS) "Os programas de EF...são tão inadequados que estão abaixo dos Padrões do Terceiro Mundo" com "...a educação física escolar...em declínio há 15 anos". O Departamento de Educação da NGS é criticado pelas suas políticas: "...Independentemente do que dizem, a realidade é que a educação física simplesmente não existe" (p. 19). Para além disso, Williams (1996) assegura que "...gastamos uma fortuna num punhado de atletas de elite através da AIS e uma ninharia na saúde e condição física da maioria das crianças aus-

tralianas...”, para mais “...a saúde e condição física das crianças vêm, como que envergonhadas, nas últimas prioridades” com “...a educação física muitas vezes desvalorizada nas escolas” (p. 4). Com tal marginalização da actividade física nas escolas, não é surpreendente verificar que a Fundação Nacional do Coração referencie um declínio nas habilidades motoras e na condição física e um aumento da gordura corporal (1 em 3 têm peso a mais) e aumento do colesterol no sangue – um em cada dois indivíduos (Williams, 1996b). Na **Austrália do Sul** um inquérito acerca dos padrões de participação concluiu que muitos alunos do 8º ano não têm educação física e 34% das raparigas do 10º ano não praticam qualquer actividade física (Turnbull, 1994, p. 24).

5. Europa

Enquanto que nalguns países europeus, principalmente da Europa central e oriental, se têm registado alguns desenvolvimentos encorajantes no que diz respeito à carga horária da educação física, esta parece estar agora sob maior ameaça do que no início da década. Um inquérito (1996) da Associação Europeia de Educação Física (EUPEA) revelou que apenas 3 países têm duas horas por semana de educação física a nível primário e secundário (6-18 anos) e apenas 9 dos 25 países inquiridos têm duas horas por semana para o grupo dos 6-12 anos. Na maioria dos países os professores da escola primária têm uma formação inadequada em educação física, e nota-se na escola primária uma desvalorização do desenvolvimento e aprendizagem motoras. O inquérito concluiu que, na maioria dos países o controlo de qualidade era insuficiente e que a tomada de decisões a nível político e educativo estava a cargo de pessoas pouco interessadas na qualidade da educação física desenvolvida (Loopstra and Van der Gugten, 1997).

A recente tendência na **Suécia**, onde a carga horária curricular sofreu uma redução de 20%, em relação ao valor anterior a 1994 (500 horas), tem sido causa para alarme na **Noruega**. Aqui, entre alguns professores de educação física noruegueses, há o receio do “fantasma Sueco”. O receio foi induzido pelas deliberações do ministério Sueco da Educação (1996) sobre a hipótese de retirar a educação física do curriculum escolar no final do Ensino Secundário. Apesar do seu estatuto de disciplina nuclear, na **Noruega**, os professores de educação física consideram que ela é vista com um estatuto de inferioridade em relação a outras disciplinas e que os professores com responsabilidades de gestão raramente a consideram uma questão pedagógica importante: “...os Directores... dificilmente sabem o que se passa – é ginástica -, os alunos gostam, tratem disso” (Karhus, 1992, p. 2). Na **Finlândia**, as reformas curriculares reduziram a intervenção governamental e deixaram a responsabilidade das questões curriculares às escolas. Esta é uma receita para potenciais variações a nível local e levou à diminuição da quantidade de educação física obrigatória (as escolas apenas têm que obedecer a mínimos estipulados). Professores de educação física estão cépticos e temem que o futuro seja dominado por uma perspectiva de “en-

treter os meninos” no qual os princípios “...não interessam, desde que os miúdos se divirtam” (Tuohimaa,1993, p. 4).

Uma investigação do Conselho de Desportos Escocês sobre a organização e fundamentação do desporto da **Escócia** revela a imagem de “...escolas sem especialistas de educação física que poderiam detectar e desenvolver...talentos desportivos”, funcionando numa “cultura que relegou a EF para um estatuto extra opcional, em vez de constituir uma parte fundamental do desenvolvimento de todas as crianças” (Scotland on Sunday, 1997, p.21). Na **Inglaterra e País de Gales**, foi imposto pelo governo em 1989 um curriculum em que a educação física surge como uma disciplina obrigatória para os alunos dos 5-16 anos, tal aconteceu pela primeira vez na história. No entanto, investigações recentes sugerem que o tempo realmente atribuído à educação física nas escolas secundárias públicas está em declínio, com 75% das escolas “...dando menos de duas horas por semana para os alunos de 14 anos ou mais” (The Daily Telegraph, 22 Março 1995, p. 6). A razão principal para a redução da carga horária da educação física no curriculum é a sua marginalização progressiva, devida à prioridade dada às disciplinas “principais” do curriculum (Inglês, matemática e ciência) e os estudos tecnológicos. Um aumento da literacia e numeracia estão agora à cabeça das prioridades da política educativa do governo, incluídas numa agenda que prevê a exclusão da educação física do conjunto disciplinas obrigatórias nas escolas primárias (alunos dos 5-11 anos) em Inglaterra e no País de Gales.

Noutras zonas da Europa **ocidental**, verificou-se a redução de horas destinadas à educação física na **Áustria**, na **Holanda** (nas escolas primárias, onde Van Oudenaarde (1995) relata também que a “natação escolar foi cancelada” (p. 9), e nas escolas vocacionais não existe educação física). Recentemente, (Setembro de 1998) uma sugestão do Ministério da Educação **Português** poderia ter também resultado em reduções na carga curricular da educação física, tanto nas escolas básicas como secundárias, com a possibilidade ainda da perda de estatuto de disciplina nuclear, se não tivesse havido expressões de preocupação a nível internacional e nacional, que levaram o ministério a abandonar essa possibilidade. A **França** parece ter uma situação mais saudável, em que é atribuída oficialmente à educação física nos três primeiros ciclos do ensino primário cinco tempos lectivos por semana. No entanto, Bonhomme (1992) assegura que a recomendação oficial não é implementada na maioria das escolas, com base na inexistência de recursos humanos e físicos suficientes. Refere que 72% das Escolas Primárias têm menos de duas horas por semana de educação física. Existem também relatórios de inadequação de qualidade e de aplicação nas escolas. Na **Bélgica** têm-se registado ameaças ao estatuto da educação física no sistema escolar desde os anos 60. As constantes ameaças à educação física têm resultado em condições de trabalho desfavoráveis e oportunidades de carreira limitadas para os professores (Carreiro da Costa e Pierron, 1977, p. 244). Na **Alemanha** (re)unificada, Naul (1992) refere que a disciplina é hoje considerada de menor importância na educação escolar.

Na **Europa central e oriental** (onde a re-orientação do conceito de educação física – ideias de humanismo, democracia e liberdade – trouxe elementos de liberalização) apesar do encorajamento governamental da educação física como disciplina obrigatória registam-se alguns desenvolvimentos negativos nas escolas **Checas e Eslovacas**: a gestão das escolas mostra pouco interesse e desvaloriza a sua contribuição para o desenvolvimento geral dos alunos, e os professores de educação física são considerados inferiores, menos capazes e menos habilitados (Antala, Sedlacek e Sykora, 1992). Na **Hungria**, Andersen (1996) afirma que "...a maioria das crianças em idade escolar conhece pouco dos valores e práticas da educação física" e que os homens húngaros têm uma saúde fraca "porque não receberam instrução de condição física nos seus anos de formação" (Andersen, 1996, p. 41).

Os **países mediterrânicos** apresentam os mesmos problemas dos seus vizinhos. Na **Grécia** onde, apesar do seu estatuto de disciplina obrigatória e sujeita a avaliação, a sua existência "não é real" (Asteri, 1995, p. 6). Muitas escolas têm instalações mínimas para a educação física ou não as têm de todo, e frequentemente com mau tempo as aulas são canceladas. Os professores de educação física nas escolas primárias são uma raridade nas quais "...as aulas de EF não existem" (Asteri, 1995, p. 7).

Embora no **Chipre** a educação física esteja plenamente instituída, o seu "...lugar, concepção e implementação, ... em muitas escolas, está em contradição com o seu reconhecimento oficial" (Yiallourides, 1998, p. 41). As aulas de educação física são postas de lado quando é necessário tempo para a leitura, a matemática, as revisões, os testes, e outros trabalhos intelectuais. O curriculum de base alargada, recomendado nas escolas básicas e secundárias, não é aplicado devido à limitação de interesses e formação dos professores, a falta de instalações, especialmente cobertas, (a natação quase nunca é abordada porque nenhuma escola tem piscina). Cerca de 82% dos jovens de 11 anos são considerados com "baixa condição física". O envolvimento dos alunos em actividades físicas na escola é baixo, levando à conclusão que a educação física é considerada como tendo pouca importância e é pouco encorajado pelos pais (muitos consideram-na uma perda de tempo). Os professores de educação física nas escolas primárias e secundárias são olhados pelos professores das disciplinas académicas como "tendo um estatuto inferior; o seu trabalho prático não é completamente valorizado" (Yiallourides, 1998, p. 37). Tais fenómenos negativos verificam-se também em **Malta**. Pulis (1994) refere que o padrão da educação física atingiu uma "situação particularmente baixa nas escolas primárias" (p. 10) e que muitos "directores das escolas... não se incomodam muito com o que se está a passar na EF" (p. 40). Nas escolas secundárias a carga horária da EF é 4,7% do curriculum total nos dois primeiros anos, reduzindo para 2,95% nos anos 3 a 5. Esta percentagem inadequada é agravada pela deficiência das instalações, com manutenção insuficiente e pequena dotação orçamental para a educação física. Nos cursos de formação inicial, alguns professores não passam por unidades básicas de educação física (Pulis, 1994, p. 130).

6. Situação Geral – um balanço

Um levantamento sobre a situação da educação física a nível mundial (Wilcox, 1996) abrangendo a África, América Latina, América do Norte / Caraíbas e a Oceania serve para resumir a situação geral. Este levantamento salientou os desafios que os professores da educação física enfrentam: baixo estatuto, falta de relevância cultural, crise de identidade, sentido de profissionalismo em deterioração, falta de uma liderança visionária, incapacidade de “dar a volta por cima” das profundezas do prestígio educacional. Cerca de 70% das respostas colocavam a educação física no fundo da “tabela das disciplinas” com baixa geral de auto-estima da profissão. As instalações e sua manutenção forma consideradas insuficientes (62% das respostas), cepticismo acerca do valor académico da educação física (77%) e um pessimismo partilhado no que diz respeito ao futuro (70%) foram os factores comuns a nível mundial. Considera-se que o desporto de competição mobiliza muito maiores recursos (67% das respostas da Europa e Oceânia) e que o desempenho desportivo de elite se tornou um foco primordial (72% na Oceânia). A incapacidade da educação física em transmitir uma mensagem relevante para as várias instâncias (a comunidade em geral, os profissionais, os políticos, os líderes individuais, organizacionais e corporativos) foi claramente expressa na maioria das respostas. A nível regional, os recursos inadequados, o baixo estatuto e a luta entre um programa igualitário de educação física e o desporto de elite foram as maiores preocupações na Europa. A região da América do Norte / Caraíbas identificou a ausência de uma liderança visionária, de uma identidade profissional e do baixo estatuto da educação física, como questões problemáticas.

Pode duvidar-se que os vários “instantâneos” nacionais mencionados fornecem uma imagem global distorcida da educação física nas escolas. A “verdade dos factos” está provavelmente num nível menos negativo. Qual é a realidade? Sem dúvida que existem exemplos de programas com uma implementação positiva e boas práticas de educação física. Da mesma forma, afirmações idealizadas e por vezes uma retórica politicamente inspirada podem mascarar a verdade. Apesar da documentação oficial sobre princípios, políticas e objectivos, a implementação no terreno põe a nu a realidade das situações, que está muitas vezes afastada das ideologias e das políticas nacionais. É evidente que, qualquer que seja a situação, existem preocupações comuns generalizadas.

O Debate Desporto/Educação Física: Questões e Preocupações

As ameaças detectadas à educação física escolar deveriam ser uma fonte de grave preocupação para todos os protagonistas do movimento de “Desporto para Todos”, porque sem o estabelecimento dos necessários fundamentos dentro dos programas de educação física, a participação em acti-

vidades relacionadas com o desporto é natural que sofra, especialmente nos locais onde os agentes e instalações não estão disponíveis. Apesar do louvável e desejável crescimento de oportunidades para os jovens participarem em desportos na comunidade, para a maioria dos jovens as escolas proporcionam o principal, e muitas vezes único, acesso a uma instrução de qualidade no desporto e outras actividades físicas. A investigação (De Knop, De Martelaer e Van Heddegem, 1998) revela que os jovens que participam nas actividades escolares participarão também mais provavelmente em actividades desportivas nos clubes. Logo, as ameaças à educação física são também ameaças ao movimento do desporto para todos.

O desporto é socialmente reformulado através da acção humana e, conseqüentemente, deve ser considerado como um fenómeno em mudança. A segunda metade do século XX testemunhou a “desportivização” da sociedade, sintetizada numa variedade de actividades desportivas em expansão. A ideia da influência socializadora do desporto está intimamente ligada com os desenvolvimentos das escolas privadas (internas) Inglesas no século XIX. A promoção da participação em massa ocorreu na década de 50, após a qual, o desporto para todos emergiu como uma política significativa de lazer. O modelo para o desenvolvimento do desporto de elite moderno foi lançado na antiga União Soviética e foi adoptado e/ou adaptado de várias formas nos países do antigo bloco socialista. Nos países “ocidentais”, com predomínio da economia de mercado, os êxitos na conquista de medalhas foram assumidas como iniciativas prioritárias no âmbito do desenvolvimento dos sistemas de desporto de elite. Tal conduziu à concentração de oportunidades em poucos, à custa da negligência de muitos. Em relação à utilidade do desporto como veículo de participação de massas, a profissionalização do desporto resultou numa maior prioridade dada a representação de elite (com a concomitante atracção dos patrocínios) à custa dos participantes mais ocasionais. Surgiram empresas comerciais ou mesmo negócios da bolsa, enquanto os clubes mais pequenos e o desporto para os jovens luta pela sobrevivência. Paralelamente assistiu-se nos últimos anos a uma proliferação das dimensões de utilização do desporto – testemunhe-se a sua utilização como um instrumento de marketing e o rápido crescimento do turismo desportivo –, existem também indicações claras da mudança de valores. Nalgumas escolas do Reino Unido descobriram que, para além do modelo tradicional de *fair play*, é necessário introduzir um código de conduta desportiva como resposta ao declínio dos padrões de desportivismo, nas competições inter-escolas, sob a influência dos níveis mais altos do desporto.

As alterações no desporto têm sido também acompanhadas por mudanças nas atitudes governamentais e prioridades políticas. O desempenho no desporto é cada vez mais visto como um indicador do bem-estar nacional e tem papel importante na criação e promoção de uma identidade nacional. O êxito do Campeonato do Mundo de Futebol de França, conseguido por uma equipa etnicamente cosmopolita de jogadores, foi erguido

pelos media como sendo indicativo do paradigma da união de grupos étnicos e unindo a população com um identidade nacional (Francesa). Encontram-se numerosos exemplos ligando o desporto e o patriotismo em ambientes nacionais ideológica, política e economicamente diferentes. Talvez se verifique que o “Desporto” (na sua vertente altamente competitiva), que concentrou a mente política a nível federal na Austrália: um investimento inicial de 289 milhões de dólares na preparação para 80 medalhas nos Jogos Olímpicos de Sidney, acompanha o virtual “encerramento da educação física” (Nauright, 1995, p. 5) na Austrália do Sul. É evidente que a conclusão do levantamento promovido pelo Senado sobre o estado da Educação Física e do Desporto – que apontava para uma valorização da educação física -, se perdeu na euforia do “Sidney 2000”: “Medalhas, medalhas, medalhas...o sistema é uma fábrica de produção de atletas de elite... Tanto dinheiro dos contribuintes a ser gasto em tão poucos, à custa da maioria” (Butler, 1996).

Não admira que relações entre a educação física e o desporto de lazer por um lado, e o desporto de alto nível, cada vez mais profissionalizado, por outro, sejam incómodas. Quando se permite que o desporto adulto competitivo de alto nível domine os programas nacionais, é a tentativa de produzir uma equipa nacional com êxito que muitas vezes domina os maiores interesses e tem todos os recursos disponíveis. Em muitos países há uma continuada falta de reconhecimento e apoio público e ajuda governamental aos programas de desporto para todos. Apesar de alguns estados investirem no desporto de participação de massas (instalações, programas de formação de treinadores, apoio aos clubes e associações, com vista a facilitar a satisfação individual e divertimento, a coesão e integração na comunidade, as melhorias na saúde e condição física), os apoios financeiros adequados não são a maioria das vezes mobilizados.

Aqueles de nós que pretendem unir a educação física e o desporto devem aceitar que muitos educadores continuam profundamente preocupados com a possibilidade de serem demasiado associados ao desporto de alto nível, devido a alguns dos seus excessos e aspectos negativos: exploração das crianças e jovens, utilização de drogas para melhorar o desempenho com efeitos secundários nefastos a longo prazo, violência dentro e associada a alguns desportos, corrupção, efeitos das pressões excessivas a nível comercial e/ou político. Para além disso, é utilizado o argumento de que existe um efeito de “cima para baixo”, pelo qual os apoios ao desporto de elite desenvolvem, alegadamente, os outros níveis, contrariando a noção de que o continuum conseguido por uma base alargada da pirâmide desportiva, seja capaz de produzir mais atletas de alto nível no seu vértice. O êxito ou fracasso no desporto internacional parece ter pouco efeito na taxa de abandono juvenil. Os investimentos do governo na conquista das medalhas para exibir a nível internacional não garante a obtenção do êxito desejado, embora este seja mais provável do que em situações em que, de todo, não se faz qualquer investimento.

No interesse de um alargado bem-estar público é necessário reconhecer as limitações da actividade orientada para a *performance*, como veículo de promoção da actividade física. Deve encorajar-se as pessoas a pensar no exercício físico como uma forma agradável de actividade recreativa que, para além disso, tem importantes motivações extrínsecas de melhoria da qualidade de vida. Isto implica estratégias a longo prazo, uma vez que envolve a criação de novas crenças e hábitos que contrariam hábitos existentes. A participação deve ser promovida por razões que estão para além do desempenho competitivo. É, neste aspecto, relevante, a investigação de Van Pelt et al. (1995), que concluiu que, para as crianças de 9-11 anos, a participação no desporto se devia a razões sociais e não ao elemento competitivo. Os motivos para a participação devem ser individualmente significativas e, também, valorizadas a nível social. Estes factores são apoiados pelo estudo de De Knop (1996), realizado em 11 países Europeus, onde o problema de abandono da prática desportiva foi evidenciado, principalmente nas raparigas adolescentes. Para os jovens não é apenas a relevante qual a actividade (e a sua forma de transmissão), mas também o ambiente que envolve a actividade deve ser atractivo e apelativo. A diminuição do número de praticantes quer em actividades do desporto escolar quer do sistema desportivo é um indicador da incapacidade da educação física escolar para transmitir mensagens convincentes, ou é um problema de políticas e estratégias desportivas nacionais, ou ambas.

Parceria entre a Educação Física e o Desporto para Todos: Orientações Futuras

1. Papel e Reformulação da Educação Física

Apesar da afirmação de Roberts (1983) de que "...a escolaridade formal provoca pouco impacto a curto prazo e muito menos a longo prazo, no lazer da maioria dos jovens" (p. 184), as escolas são o principal agente institucional fora da família com potencial considerável para influenciar significativamente as vidas dos jovens, e a educação física pode desempenhar um papel fundamental na formação de atitudes positivas em relação à actividade física regular, desde os níveis básicos à excelência. Cabe, no entanto, à educação física aplicar as estratégias mais eficazes para promover a actividade física dos jovens que será continuada na idade adulta. Nalguns países os programas de educação física proporcionam experiências que servem meramente para reforçar o desporto competitivo orientado para a *performance*, limitando assim as opções de participação, em vez de expandir os horizontes. Esta é uma concepção limitada e injustificável do papel da educação física. Neste contexto, não é de surpreender que o interesse dos alunos na educação física diminua ao longo da escolaridade e que os jovens se tornem menos activos nos últimos anos. Se a educação física pretende

desempenhar um papel útil na promoção de um estilo de vida activo e funcionar como “ventre” do desporto, deve ultrapassar as concepções baseadas na *performance*, nos resultados, na habilidade ou na aptidão física.

Reconhece-se em geral que a actividade física pode influenciar positivamente a saúde física e psico-social em todos os estádios do ciclo da vida, desde a infância à terceira idade. Logo, parece razoável sugerir que a educação física deveria ter um papel a desempenhar durante toda a vida, ou seja criar uma “pessoa fisicamente educada” desde o nascimento à morte, e assim estar de acordo com os direitos fundamentais do Artigo 1 da Carta da UNESCO de Educação Física e Desporto (1978). As pessoas fisicamente educadas podem ser descritas como tendo adquirido habilidades culturalmente padronizadas que lhes permitem o envolvimento numa variedade de actividades físicas, que podem ajudar a manter níveis de aptidão física relacionada com a saúde, ao longo de toda a vida, participam regularmente em actividades físicas porque é agradável e compreendem o seu contributo para um estilo de vida saudável. No entanto, se a educação física pretende ter um papel relevante e significativo na educação geral, na promoção da saúde, no desporto e qualidade de vida num leque de actividades ao longo da vida, então o enquadramento e os referenciais actuais deveriam ser alargados.

Na sociologicamente denominada “sociedade pós-moderna”, a auto-realização tornou-se um “imperativo” cultural no processo de individualização. A tecnologia assegura a comunicação à distância sem proximidade física, assim como a procriação pode ocorrer sem relação sexual. Com este pano de fundo regista-se o reaparecimento da cultura do movimento corporal, que resultou numa diferenciação interna do desporto. A emergência da ideia do “desporto para todos” implicou um alargamento dos limites do desporto tradicional da maximização do resultado e da competição para preencher um leque de novas funções (prazer, divertimento, aventura, sensação física, recreação e saúde), uma das suas consequências foi baixar os patamares de participação. Os sub-sistemas culturais do movimento (ciclistas de montanha, patinadores em linha, praticantes de monoesqui, etc.) desenvolveram-se por e através da chamada “sociedade da excitação” (Schulze, 1992), envolvendo grupos de pessoas com diferentes necessidades e expectativas e caracterizada pela abundância de oportunidades. Nas escolas, os professores de educação física são confrontados com as crianças da “sociedade da excitação”, que foram expostas à individualização e que se caracterizam pelo não envolvimento e transitoriedade. Para estas crianças os conteúdos tradicionais da educação física têm pouca relevância no contexto do seu estilo de vida. Em geral, as mudanças na cultura do movimento, especialmente a dos jovens, não penetrou nem influenciou ainda os programas oficiais de educação física. Existem discrepâncias consideráveis entre o que ocorre nas aulas de educação física e o que se passa no movimento cultural fora da escola (Crum, 1998). Para a socialização com vista à participação na actividade física ao longo da vida,

o curriculum de educação física escolar precisa de ser reavaliado no que diz respeito tanto aos seus objectivos fundamentais como aos processos pedagógicos que podem ser mais eficazes. Existe a necessidade de, ao estruturar um curriculum relevante, reconhecer a importância da cultura jovem contemporânea, a diferenciação da cultura desportiva e dos ambientes desportivos, uma maior atenção ao que se procura, assim como aos necessários pré-requisitos para acolher as pessoas fisicamente educadas.

A tendência de alteração de padrões de actividade física e do conceito de corpo, têm implicações para o desenvolvimento de futuros curricula de educação física. No mínimo, qualquer reformulação da educação física deve prever estratégias que incluam **conceitos de Corpo Próprio**, promovam a **Saúde e Bem-Estar** e a **Educação Moral**, os quais em conjunto contribuirão para o **Enriquecimento da Qualidade de Vida**, e estimularão a socialização com vista a uma prática regular de actividades físicas, orientada para aqueles valores. Qualquer reestruturação deve, no entanto, reconhecer as diversidades locais e culturais, as tradições, assim como as diferentes condições sociais e económicas e incorporar uma variedade de aspectos relacionados com o desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo na sociedade.

a) Conceito de Corpo Próprio

Alguns investigadores (e.g. Sonstroem, 1984; Sonstroem e Morgan, 1989; Gruber, 1985) assinalaram resultados positivos do envolvimento em programas de exercício físico na auto-estima. A educação física pode contribuir para apoiar as crianças a desenvolverem um núcleo íntimo e estável de auto-estima, que é independente dos talentos ou dificuldades. A educação física deve ser utilizada para atrair as pessoas para a alegria e prazer da actividade física, (ou seja, participar no exercício por si próprio), e conseguir o desenvolvimento através de conceitos práticos do Corpo e de Si próprio que, por sua vez através da competência adquirida, irão afectar as percepções de auto-adequação, auto-confiança, auto-estima e auto-realização e fomentar o auto-desenvolvimento.

b) Bem-estar saudável

O crescente interesse, especialmente nas nações economicamente mais desenvolvidas, pelo exercício relacionado com a saúde e aptidão física, levou a uma maior atenção ao corpo e à aptidão física. À medida que a imagem e conceito corporal desempenham um papel cada vez mais importante na psicologia da estabilidade pessoal, com vista a um *Bem-estar Saudável*, deve desenvolver-se uma capacidade racional apropriada para estabelecer os fundamentos de auto-cuidado com o funcionamento do corpo. Se desejamos que os programas de exercício direccionados para a saúde sejam eficazes, necessitamos de compreender as atitudes e percepções dos jovens sobre as questões da saúde, aptidão física e exercício. Os indivíduos devem

ser ajudados a adoptar uma filosofia de “aptidão física para toda a vida”, ou “estilo de vida activo” centrado na compreensão da sua relevância e individualidade. Qualquer ênfase no bem-estar saudável e educação da aptidão física não deve, no entanto, ser considerada como um substituto de um programa integrado de educação física, que tem, ou deve ter, objectivos intrínsecos mais vastos.

c) Educação Moral

A educação moral, (o apoio do conhecimento e compreensão e desenvolvimento emocional, que são condições necessárias para um pensamento crítico em questões morais e na realização de julgamentos morais racionais, que se traduzem num comportamento intencional apropriado), tem sido associada à educação física e desporto. Pode defender-se que a actividade física se destina unicamente a inculcar muitas das virtudes morais desejadas (tais como o desportivismo, honestidade, perder ou ganhar com estilo). Os professores de educação física e profissionais do desporto podem desenvolver ou comprometer a educação moral. Um núcleo central de preocupações deve incluir: discussão dos valores morais, enaltecimento de um comportamento moralmente digno de elogio, condenação de grandes transgressões dos valores morais, personificação de um comportamento fortemente moral nas actividades e reflexão realizadas, e reflexão sobre as atitudes dos alunos e estilo de comunicação. São, no entanto necessários maiores esforços e mais recursos para aumentar o seu impacto. A estes deve juntar-se a investigação para apoiar e identificar os melhores métodos pedagógicos, com vista à obtenção de maior êxito, uma vez que a metodologia pedagógica é um factor crucial e não uma matéria disciplinar em si própria.

d) Enriquecimento da Qualidade de Vida

A educação é, em todas as comunidades, um meio de atingir uma qualidade de vida mais rica. A educação física, nas escolas, e o desporto, na comunidade alargada, podem dar um contributo para além da aptidão física para toda a vida e dos códigos de conduta socialmente aceites e respeitados. A iniciação de uma actividade física dirigida para um objectivo transmite hábitos que podem proporcionar a compreensão do seu significado na cultura, o seu poder de transformação para desenvolver uma maior apreciação, e contribuir para o desenvolvimento da cultura. Pode, através da participação em actividades significativas produzir a compreensão e, conseqüentemente, uma escolha mais informada acerca de “O quê” e “Como” fazer na vida, assim como facilitar a compreensão acerca da promoção do bem-estar do indivíduo. Os jovens necessitam de adquirir habilidades físicas fundamentais e competência no movimento para apreciar um estilo de vida activo. Devem ser apetrechados de habilidades de gestão do seu estilo de vida, que

os mantenha em reflexão sobre as suas necessidades de actividade. Estas aquisições precisam de ser reforçadas ao longo da vida. Para além disso, como Drewe (1997) afirma, argumentos práticos tais como o desenvolvimento de estilos de vida mais activos e saudáveis e/ou o desenvolvimento de objectivos de lazer ao longo da vida não são suficientemente fortes para dar à educação física o apoio que ela necessita. Pode fazer-se uma melhor defesa através de argumentos intrínsecos, ou seja a justificação da educação física e desporto como actividade **educacional** – fomentadora de “conhecimento prático” (p.17) por si própria. O ensino e aprendizagem do conhecimento prático (e a sua obtenção) são “intrínsecos do que significa ser educado” (p. 18).

2. Parceria entre a Educação Física e o Desporto

A tendência para reduzir a educação física na escola, em conjunto com o contínuo declinar da actividade física em casa, contribuem para o desenvolvimento de padrões de estilo de vida sedentária que continuam durante a idade adulta – ao longo de toda a vida. As crianças estão a perder hábitos de exercício, da mesma forma que os adultos, nos países industrializados e economicamente desenvolvidos. O gasto de energia das crianças caiu nos últimos 50 anos (Durnin, 1992) e o exercício vigoroso entre a maioria das crianças é mínimo (Armstrong e Welsman, 1997). A venda de jogos e brinquedos aumentou 31% na década de 90 e prevê-se um aumento de 29% para 2000. A venda de jogos electrónicos subiu (cerca de 49% no Reino Unido), no mesmo período que se registou uma redução (cerca de 12,5%) das vendas de equipamento de jogos de exterior (Newson, 1996). Existem talvez mais crianças a sofrer de Lesões de Esforço Repetitivo (“pulso de rato”) do que “cotovelo de tenista” ou “joelho de futebolista”. Os jogos electrónicos de simulação dão oportunidade de jogar um grande leque de jogos competitivos, andar de bicicleta de montanha, nadar ou fazer canoagem sem sair do sofá. As consequências negativas são evidenciadas pela incapacidade de “proporcionar às crianças hábitos de exercício apropriado, que transportem para a vida adulta, para se manterem em forma e saudáveis” (Sharp, 1977, p. 22). A necessidade de promover um estilo de vida activo e saudável nas crianças e jovens é grande. Em muitos países, cada vez mais crianças e jovens estão expostos a uma grande variedade de comportamentos e males sociais, que põem a sua saúde e estilo de vida em risco. Isto é cada vez mais evidenciado em relatórios, não só se verificando o declínio dos níveis de actividade, aumento da obesidade e aumento dos riscos de uma vida sedentária, mas também de uma má auto-imagem, alimentação inadequada, problemas familiares, tensão, maiores taxas de abandono, violência dos jovens, aumento no consumo de tabaco, álcool e drogas na população jovem.

Na Europa prevêem-se mudanças demográficas (diminuição da percentagem de jovens) e é natural que o número de filiados em clubes reduza. Este processo está já em curso, com menor incremento da população jovem, o

que se reflecte na alteração dos padrões de lazer, à medida que as novas tecnologias competem pela atenção dos potenciais participantes. As alterações socio-económicas têm também influência no voluntariado, que tem sido o grande suporte tradicional dos clubes: mulheres trabalhadoras, horários flexíveis, actividades de lazer de carácter tecnológico realizadas em casa (vídeo, jogos de computador), etc. Para além disso, as alterações socio-psicológicas têm também um impacto nos padrões de comportamento de lazer: a pressão dos pares está a reduzir a importância dos adultos como agentes de socialização, tendo como consequência que os desportos formais organizados se tornem secundários em relação às actividades desportivas informais, não organizadas, e os jovens andam de “loja em loja” para descobrir o que procuram. Se combinarmos estes factores “podem levar a uma atitude mais orientada para o consumo, individualista, hedonista e, no entanto, menos envolvida em relação ao desporto” (De Knop et al., 1998, p.20). É por isso essencial, ao lidarmos com tais desenvolvimentos, que todos os agentes (escolas, juventude, clubes desportivos e federações, departamentos governamentais, pais) cooperem numa abordagem visando o desporto para a juventude, que seja capaz de lidar com as altas taxas de desistência entre os jovens de 14-15 anos, a falta de treinadores qualificados, a diminuição de voluntários, etc., aumentem a competição e proporcionem uma experiência de melhor qualidade do que até agora (De Knop et al., 1998, pp. 20-21).

A educação física desempenha um papel central nas vidas dos jovens. O desporto escolar procura desenvolver a criança através do desporto, um papel funcional que deveria alargar-se para além da idade escolar, pela vida adulta. A actividade desportiva sob o controlo do curriculum da educação física escolar pode ter uma função cada vez mais importante para: a) ajudar a estabilizar a vida das crianças, ao estabilizar um leque de valores úteis e contrariar os aspectos da privação cultural; b) estabelecendo hábitos que têm um papel vital na infância e mais tarde nos padrões de exercício e aptidão física relacionados com a saúde, e c) aumentar o divertimento e prazer globais (Sharp, 1997). Consequentemente, os movimentos que existem nalguns países para proporcionar desporto e actividade física fora das escolas, no pressuposto de que isto constituiria alternativa a um programa legítimo de educação física, devem ser combatidos. De facto, alguns dados apontam para o facto de alguns jovens considerarem o ambiente dos clubes “intimidante” e “não acolhedor” (Sports Council for Wales, 1993).

A palavra-chave para o futuro, considerando os interesses mútuos da educação física e desporto para todos, é a **parceria**. No entanto, qualquer parceria entre a educação física e o desporto tem de se basear na igualdade, com um programa comum para o desenvolvimento individual. A dificuldade em conseguir estas parcerias tem sido a falta de confiança no programa do parceiro (por exemplo escolas/clubes, professores/treinadores). O desafio será desenvolver catalizadores que protejam a integridade de todos os parceiros (Campbell, 1998). Uma verdadeira parceria deveria conseguir partilhar valores e obter concordância acerca dos respectivos papéis e

responsabilidades. Uma variedade de instituições pode proporcionar oportunidades para os jovens praticarem desporto, fazem-no muitas vezes numa perspectiva muito restrita, estas deveriam ser coordenadas e orientadas para o benefício de todos. Muitos professores de educação física são, igualmente, treinadores desportivos qualificados e experientes. Por este motivo estão estrategicamente bem posicionados para influenciar o maior número de jovens com práticas positivas, e informação acerca das vantagens de praticarem actividade física. Seria mesmo possível, nalgumas situações, os clubes funcionarem nas escolas, onde existem instalações desportivas e pessoal especializado, tal poderia trazer benefícios mútuos para os alunos, para a escola, para a comunidade e para o desporto. Adultos devidamente seleccionados poderiam trabalhar em conjunto com os professores a nível curricular ou extra curricular, MAS deveriam ser devidamente qualificados e experientes e deveriam estar plenamente conscientes do seu papel de “educadores”. O desenvolvimento, para além da experiência inicial, adquirida através de uma introdução à actividade física e ao desporto, poderia ser alargada de forma equilibrada e progressiva, seja através da escola ou da comunidade, promovendo práticas positivas e significativas de actividade desportiva. A melhoria da excelência desportiva deve estar associada com a promoção da actividade física para todos, para alcançar uma sociedade menos sedentária.

Como complemento da Carta da UNESCO da Educação Física e Desporto, poder-se-ia desenvolver e implementar uma “Carta de Parceria para a Educação Física Escolar e o Movimento do Desporto Para Todos”. Para começar, a Carta definiria a) uma filosofia, uma visão e uma declaração de princípios comuns; b) colaboração para criar melhores oportunidades para todas as pessoas de todas as idades; c) compreensão e reconhecimento da contribuição particular de cada um para as vidas das pessoas; d) aceitação de que o cruzamento entre a actividade de cada um dos sistemas é mutuamente benéfica; e) exploração de meios de comunicação entre si, a nível local e promoção de valores fundamentais para a comunidade em geral. Esta Carta foi lançada em Julho de 1998 pela Associação Britânica de Consultores e Formadores em Educação Física (BAALPE). Mas, a anteceder a implementação desta “Carta de Parceria” deveria ser realizado um levantamento do grau de cumprimento da Carta da UNESCO para a Educação Física e Desporto, junto das nações-membro. E ainda, uma averiguação sobre o cumprimento a nível nacional da Carta de Desporto do Conselho da Europa. Foi publicado recentemente um relatório da situação no primeiro país a ser inquirido – a Suíça – e estão actualmente a ser compilados dados sobre o segundo país – o Reino Unido.

3. Iniciativas de Colaboração Institucional

O Artigo 10 da Carta da UNESCO para a Educação Física e Desporto de 1978 focava a cooperação internacional como um “pré-requisito para a promoção universal e equilibrada da educação física e desporto” dando às

organizações intergovernamentais ou não-governamentais nacionais, internacionais, e regionais “uma maior proeminência à educação física e desporto a nível da cooperação internacional bi-lateral e multi-lateral”, indicando que tal colaboração irá “encorajar o desenvolvimento da educação física e desporto através do mundo” (p. 10). Há já algum tempo (referência Hardman 1993, 1994, 1995, 1996) que tenho defendido a existência de um núcleo de pressão internacional coordenado para a defesa da educação física durante toda a vida. Um fórum poderoso que integre organizações e entidades tais como a ICSSPE, ICHPER-SD, FIEP, ISCPES, IFAPA, IAPESGW, e inclua grupos poderosos tais como as Associações Médicas, de Saúde e Educação, não poderá ser ignorado pelos políticos.

Existem actualmente sinais positivos de que tal colaboração começa a existir através de parcerias em organismos verdadeiramente mundiais como o IOC, WHO, UNESCO e ICSSPE. Sob os auspícios da ICSSPE, o IOC concordou recentemente apoiar uma auditoria mundial sobre a situação e estatuto da educação física escolar e patrocinou em conjunto (ICSSPE/IOC) um Fórum Mundial sobre a educação física em 1999 em Berlim, e isto após o VII Congresso Mundial de “Desporto para Todos” em Novembro de 1998, em Barcelona, patrocinado pelo IOC em colaboração com a UNESCO, WHO e GAISF, do qual o tema central aborda os desafios educacionais globais. A ICSSPE coopera activamente com a WHO na promoção da *Vida Activa* através da educação física nas escolas. A nível regional/continental, a Declaração de Intenções feita pelo Fórum das Associações Europeias de Educação Física (EUPEA) na sua reunião de Madrid (1991) serve como outro exemplo da orientação a seguir. A Declaração adopta princípios políticos que incluem um curriculum de educação física escolar obrigatório, com carga horária e recursos suficientes, aplicada por professores devidamente qualificados na disciplina, assim como a promoção de formação em serviço para os professores, através de cursos, conferências e seminários. Esta Declaração poderia ser adoptada por outras organizações interessadas, a nível regional e global, tais como a Comunidade de Presidentes das Associações de Educação Física (infelizmente este organismo nem sequer reuniu na recente Comunidade e Congresso Internacional de Desporto e Ciência em Kuala Lumpur, Malásia) com vista à obtenção de um fórum geograficamente mais alargado para exercer uma pressão internacional concertada. Existe também aqui um papel para numerosos outras organizações nacionais, regionais e internacionais. Um exemplo foi o Fórum Mundial, que reuniu na Cidade de Quebec em 1995, que juntou professores de educação física e profissionais do desporto numa plataforma comum para partilhar ideias e ideais. O Fórum culminou com a formulação de uma série de recomendações acordadas, nas quais se defendia a causa da educação física e desporto a nível mundial, no sentido de partilhar interesses mutuamente benéficos. Talvez organizações internacionais como a GAISF, CSIT, FISpT, IANOS e TAFISA se devam unir com organizações profissionais e académicas relevantes para pressionar os governos a assegurar o devido

lugar para a educação física e o desporto nos currícula escolares, e assim promover os interesses mútuos da actividade desportiva desde a base até ao desenvolvimento da excelência no desporto.

Comentários Finais

Se a educação física pretende manter uma presença curricular na escola e, assim, promover e acolher a actividade física como base para a participação no desporto, então devem encarar-se algumas questões. Se pretendemos convencer individualidades relevantes da importância real da educação física, o empenhamento nesta tarefa essencial e a aplicação de um curriculum de qualidade não são por si só suficientes. Será necessária a utilização de habilidades políticas, e a defesa da causa a nível local, nacional e internacional. Os políticos e os decisores, comissões, administradores, colegas de outras disciplinas e “clientes” devem ser pressionados e convencidos que a educação física é “uma actividade autenticamente educativa” (Kirk, 1987, p. 147). Para isto, talvez os interesses das crianças sejam melhor servidos através de uma associação mais eficaz e entre as escolas, alunos, pais, comunidades e agentes de educação, desporto e saúde, com a partilha autentica de responsabilidades.

Muitas crianças e jovens, em particular aqueles com pais interessados, aprendem habilidades físicas e participam em actividades físicas e desportivas fora da escola. Infelizmente muitas crianças, estima-se que mais de 40 milhões, não têm acesso a programas desportivos na sua escola ou na comunidade. As escolas através da educação física são a mais importante via de contactar regularmente e influenciar uma grande percentagem das crianças do mundo. A escola é a entidade institucional mais respeitada, com o potencial para transmitir positivamente atitudes e comportamentos para uma audiência constituída por todas as crianças e jovens, independentemente do sexo, idade, habilidade, etnia ou estatuto socio-económico. A educação física escolar é vital para todos os aspectos do crescimento e desenvolvimento (físico, social e emocional) normal das crianças e jovens. Para além disso, ela promove um efeito natural de imunização contra muitas doenças características de um estilo de vida sedentário e estabelece o fundamento de habilidades para uma participação para toda a vida.

Embora se verifique uma preocupação crescente com a saúde e qualidade de vida, muitos decisores na área da educação não conseguem reconhecer o papel da actividade física e o seu contributo. Alguns líderes da educação têm uma percepção limitada de que o principal papel das escolas é educar os alunos apenas na área intelectual. Não conseguem reconhecer a ligação importante entre a actividade física, a saúde e a vitalidade, por um lado, e o desempenho académico por outro. Já que se espera que as escolas ensinem os alunos a ter vidas produtivas, estas deveriam comprometer-se a promover estilos de vida activos através de uma educação física de qualidade.

A vontade de promover o desporto e a educação física deve reflectir-se em declarações políticas governamentais claras e não apenas em declarações ideológicas de retórica. A política estratégica racional a adoptar é a de promover a inclusão na educação física e no desporto. A obtenção de um sistema social auto-regulado implica a inclusão de todas as pessoas. Ao traduzir este objectivo para o pleno estabelecimento do desporto como um sistema social da sociedade, isto implica que todos os sectores da comunidade deveriam ter acesso ao desporto e à recreação física (Hartmann-Tews, 1998, p. 2). O Desporto para Todos e em particular a educação física, deve ser reconhecida como a base fundamental da pirâmide inclusiva de participação. Como Malina (1996) desvendou, ao monitorizar vários indicadores de actividade física, as crianças participam mais regularmente nas actividades físicas, fora da escola e depois de terminarem a escolaridade, quando esse hábitos de prática de actividade física são desenvolvidos na escola.

Os sistemas de enquadramento da educação física e do desporto são específicos de cada país. Existem semelhanças, diferenças e variações na orientação do processo e do produto, com base nos valores e normas politico-ideológicos, socio-culturais e económicas e o ambiente ecológico. Consequentemente, a política e a prática são, frequentemente “localizadas” e não “globalizadas”. No entanto, qualquer que seja o contexto, a defesa da educação física e do desporto é uma tarefa para todos os praticantes, administradores, e pedagogos da investigação. A redefinição dos conceitos de educação física em conjunto com a reformulação da educação física e desporto para todos apresenta desafios, que podem apenas servir para melhorar o serviço prestado. Para além disso, contribuirão para alargar as oportunidades para o envolvimento na actividade física a todos os grupos e sub-grupos culturais, ao longo da vida, assim como a todas as sociedades nos quatro cantos do mundo. A natureza e qualidade de aplicação do curriculum de educação física escolar é fundamental para o futuro não só da disciplina nas escolas, mas também do movimento de desporto para todos, uma vez que os dois estão intimamente ligados. Os seus defensores têm que se assegurar que a educação física pode reclamar um estatuto mais elevado, ser merecedora de uma maior carga horária e de recursos humanos, materiais e financeiros adequados. Estes desafios não devem ser ignorados pela investigação académica, que nos últimos anos fez progressos significativos a esclarecer os “mistérios” dos processos de aprendizagem e socialização em diferentes contextos culturais e inter-culturais. Existem também desafios que, para citar o Relatório de 1994 sobre Actividade Física e Saúde do *United States Surgeon General*, deveria dar-se à educação física a mesma atenção que é dada a outras políticas e práticas que afectam a população em geral. Esta análise é mais do que um balanço da situação e estatuto actual de educação física e das ameaças potenciais ao movimento do desporto para todos, é um apelo internacional para a acção.

Bibliografia

- Ajisafe, M.O., (1997). Some hints on the status of P.E. and sports in Africa. *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 23, pp. 24-26.
- Alexander, D., (1997). Quality daily Physical Education. We must *strengthen* our battle!. *CAHPERD Journal*, vol. 63, no. 1, Spring. p. 30.
- Andersen, D., (1996). Health and physical education in Hungary: a status report. *ICHPER•SD Journal*, Vol.XXXII, (2), Winter. pp. 40-42.
- Antala, B., Sykora, F., and Sedlacek, J., (1992). Topical problems of physical education in schools in Czechoslovakia. *British Journal of Physical Education*, 23, (4) pp. 20-22.
- Armstrong, N., and Welsman, J., (1997). *Young people and physical activity*. Oxford, Oxford University Press.
- Asteri, D., (1995). News from the nations. Greece. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. pp. 6-7.
- BAALPE, (1998). Charter for physical education & sport for young people. BAALPE.
- Bercades, L.T., (1998). *Personal communication*. October.
- Bonhomme, G., (1992). *The training of physical education teachers in France*. Paper, SCOPE Conference, 'The Training of Physical Education Teachers - The European Dimension'. University of Warwick, 27-29 November.
- Butler, M., (1996). *Personal communication*.
- CAHPERD and AAHPERD (1995). *A global vision for school physical education*. World Forum on Physical Activity and Sport, Quebec City, Quebec, Canada, May 21-25.
- Campbell, S., (1998). The Prince Philip Lecture. Physical education matters. In: *The British Journal of Physical Education*, 29 (1), Summer. pp. 15-17.
- Carreiro da Costa, F., and Pieron, M., (1997). Teaching the curriculum: policy and practice in Portugal and Belgium. In: *The Curriculum Journal*, 8(2), Summer. pp. 231-247.
- Crum, B., (1998). Changes in modern societies - consequences for PE and school sport. In: *F.I.E.P. Bulletin*, 68 (2). pp. 5-12.
- Evans, J., (1990). *Sport in schools*. Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- De Knop, P., (1996). European trends in youth sport: a report from 11 European countries. In: *European Journal of Physical Education*, 1(1). pp. 36-45.
- De Knop, P., De Martelaer, and Van Heddegem, L., (1998). *Child-centred youth sport organised by municipal authorities, sport clubs and schools. The perspective of children, parents and youth sport leaders*. Preliminary Report.
- De Knop, P., Wylleman, P., Theeboom, M., De Martelaer, K., Van Hoecke, J., and Van Heddegem, L., (1998). *The role of contextual factors in youth's participation in organised sport*. Unpublished paper, June.
- Drewe, S., (1997). An intrinsic argument for the inclusion of physical education in the curriculum. *CAHPERD Journal*, vol.63, no.2, Summer. pp. 17-18.
- Durmin, J.V.G.A., (1992), Physical activity levels past and present. In: Norgan, N., (Ed.). *Physical Activity and Health*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 20-27
- Editorial, (1994). *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 41(2).
- Editorial, (1997). Scots can be sporting heroes. *Scotland on Sunday*, 16th February. p. 21.
- Gonzalo, L.L., (1998). *Personal communication*. October.
- Graham, G., (1990). Physical education in U.S. schools, K-12. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, (2). pp. 35-39.
- Gruber, J.J., (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19. pp. 30-48.

- Hardman, K., (1993). Physical education within the school curriculum. In: Mester, J., (Ed.), *'Sport sciences in Europe 1993'- current and future perspectives*. Aachen, Meyer and Meyer Verlag. pp. 544-560.
- Hardman, K., (1994). Physical education in schools. In: Bell, F.I., and Van Glyn, G.H., (Eds.), *Access to active living*. Proceedings of the 10th Commonwealth & International Scientific Congress. Victoria, Canada, University of Victoria. pp. 71-76.
- Hardman, K., (1995). World crisis in physical education: a bird's eye view in international context. In: Varnes, J.W., Gamble, D., and Horodyski, M.B., (Eds.), *Scientific and pragmatic aspects of HPER•SD*, Gainesville FL, University of Florida. pp. 78-81.
- Hardman, K., (1996). *The fall and rise of physical education in international context*. Symposium Paper, Pre-Olympic and International Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-14 July.
- Hardman, K., (1998). *School physical education: current plight and future directions in international context*. Paper presented at the 11th Commonwealth and International Scientific Congress, Kuala Lumpur, 3-8 September.
- Hartmann-Tews, I., (1998). *Sport for All!? Variations of inclusion in Germany, France and Great Britain*. Paper presented at 11th ISCPES Biennial Conference, Leuven, Belgium, 8-13 July.
- Jenne, K., (1997). Spreading physical education to Cape Town schools. *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 23, pp. 28-29.
- Johns, D., (1995). Moving to the margins: physical education another disposable program? *CAHPERD/ACSELPD Journal*, 61 (2), Summer. pp. 15-19.
- Johns, D.P., (1996). Hong Kong children at risk: the challenge to school physical education. *CAHPERD/ACSEPLD Journal*, 62, (3), Fall. pp. 12-14.
- Kamiyole, T.O., (1993). Physical educators' albatross in African societies. *International Journal of Physical Education*, XXX, (2). pp.29-31.
- Karhus, S., (1992). *The Norwegian school system and physical education in the national curriculum guidelines in the secondary school*. Paper, SCOPE Conference, 'The Training of Physical Education Teachers - The European Dimension'. Warwick University, 27-29 November.
- Katsumura, T., (1998). *Report on physical education in school and physical activity of children and adolescents in Japan*. Unpublished paper. Esbjerg, Denmark, WHO Meeting: "Active Living". 24-27 May.
- Katzenellenbogen, E., (1995). News from the nations. South Africa. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. pp. 9-10.
- Kirk, D., (1987). *The Orthodoxy of rational-technocracy and the research practice gap: a critique of an alternative view*. Unpublished Paper, Department of Human Movement Studies, University of Queensland.
- Li, Z.S., (1989). Controversy of intercollegiate athletics. *Gengshu Scientific Research of Sports and Physical Education*, 2. pp. 68-71.
- Lindner, K.J., (1998). Physical education and sport science in Hong Kong. In: *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 24, May. pp. 31-32.
- Loopstra, O., and Van der Gugten, T., 1997. Physical education from a European point of view. EU-1478.
- MacKendrick, M., (1996). Active living + quality daily physical education = the perfect solution. *CAHPERD Journal*, 62,(1). p. 2.
- Malina, R.M., (1996). Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (3) Supplement. pp. 48-57.
- Moore, D., (1993) cited in: Hayes, J., and Zeller, F., Unfit for life. In: *Fitness and Training*.
- Naul, R., (1992). German unification: curriculum development and physical education at school in East Germany. *British Journal of Physical Education*, 23 (4), Winter. pp. 14-19.

- Nauright, J., (1995). *Aussie 2000 - policies for medals*. Unpublished Paper, Kuwait Olympic Centre, Kuwait, May.
- Newson, E., (1996), cited in Sharp, C., (1997). Children first. In: *The British Journal of Physical Education*, 28 (4), Winter. pp. 21-24.
- Pulis, P.L., (1994). *The structural organisation of physical education in Maltese state secondary schools*. Unpublished M.Ed. Dissertation, University of Malta, Malta.
- Rashid, S., (1994). *The physical education curriculum in Malaysia*. Unpublished Paper, University of Manchester, May.
- Roberts, K., (1983). *Youth and leisure*. London, Routledge.
- Schulze, G., (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt, Campus.
- Sharp, C., (1997). Children first. In: *The British Journal of Physical Education*, 28 (4), Winter. pp. 21-24.
- Shehu, J., (1996). Implementation of Nigerian secondary school physical education curriculum: observations and suggestions. *ICHPER*SD Journal*, XXXII, (2), Winter. pp. 17-20.
- Sonstroem, J.J., & Morgan, W.P., (1989). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21. pp. 329-337.
- Sports Council for Wales, (1993). *Children's sports participation, 1991/92*. Cardiff, Sports Council.
- The Daily Telegraph, (1995). *PE takes a back seat, say heads*. 22 March.
- The Parliament of the Commonwealth of Australia, (1992). *Physical and sport education*. A report by the Senate Standing Committee on Environment, Recreation and the Arts. Canberra, Senate Printing Unit, Parliament House.
- Tremblay, M., Pella, T., and Taylor, K., (1996). The quality and quantity of school-based physical education: a growing concern. In: *CAHPERD Journal*, 62 (4). Pp. 4-7.
- Turnbull, J., (1994), Still a state of crisis. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, Summer. p. 24.
- Tuohimaa, O., (1993). Finnish physical education. At the crossroads? *Motion. Sport in Finland*, 2. pp. 40-42.
- UNESCO (1978), *Charter for Physical Education and Sport*. Paris, UNESCO.
- Van Oudenaarde, E., (1995). News from the nations. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. p. 9.
- Van Pelt, H., Van Hove, E., Carpentier, N., and Van Gils, J., (1995). *Learning research. Sport experiences among children*. Antwerp, UIA.
- Wamukoya, E.K., and Hardman, K., (1992). Physical education in Kenyan Secondary Schools. *British Journal of Physical Education*, 23 (4), Winter. pp. 30-33.
- Wilcox, R., (1996). *Shared skepticism and domestic doubts: globalization, localization, and the challenges to physical education in the world today*. Paper presented at the Pre-Olympic Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-13 July.
- Williams, G., (1996a). "Let's get more physical". In: *The Sydney Morning Herald*, Wednesday, 10 January. p. 4.
- Williams, G., (1996b). 'TV and computer games take their toll'. In: *Sydney Morning Herald*, Monday, 15 January. p. 16.
- Ye, L., (1991). *The general education system in the People's Republic of China*. Unpublished Manuscript, East China Normal University.
- Yiallourides, G., (1998). *Factors influencing the attitudes of 9-14 year old Cypriot pupils towards physical education*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Manchester, Manchester, 1998.

A Investigação sobre a Formação dos professores de Educação Física em Espanha. Estado actual e perspectivas de futuro

Miguel Angel Delgado*

Introdução

A investigação sobre a Formação dos Professores de Educação Física (EF) em Espanha é uma área de estudo e investigação muito recente, com uma história de apenas uma década.

Com o Decreto Real 185/1985, de 23 de Janeiro os licenciados em EF puderam aceder directamente à realização de teses de doutoramento. Anteriormente a realização de trabalhos de investigação, para obtenção do grau de doutor, só podia ser desenvolvida por licenciados em EF que tinham outras licenciaturas, ou por profissionais de outras áreas que escolhiam esta temática de investigação ou estudo. Antes daquela data não se tinham realizado investigações relacionadas com a formação de professores de EF e Desporto.

O primeiro programa de doutoramento inicia-se no INEF da Catalunha no ano lectivo de 1985/86, orientado pelo Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona. Na Universidade de Granada, o Instituto Nacional de Educação Física (actualmente Faculdade de Ciências da Actividade Física e Desporto) inicia, no ano lectivo de 1986/87, um programa de doutoramento orientado pelo Departamento de Personalidade, Avaliação e Tratamento Psicológico da mesma Universidade.

Ao instituir-se em Granada (1991) o primeiro Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade Espanhola, inicia-se o primeiro programa de doutoramento que é organizado por um departamento específico de Educação Física.

Para além das teses de doutoramento, podemos encontrar outro tipo de trabalhos de investigação em EF nas revistas de maior impacto em Espanha, tais como:

* Professor Titular da Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada.

- Revista de investigaciones en las ciencias del deporte. ICD. Ministerio de Educación y Cultura.
- Apunts EF e Esports¹.
- Motricidad Humana. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Revista de Investigación del INEF de Madrid.
- INFOCOES. Revista Técnica del Centro Olímpico de Estudios Superiores.
- Revista: Revista de Educación Física e Deportes.
- Revista: Habilidad Motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la práctica.
- Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte.
- Kirola Ikertuz. Revista de investigación del Deporte.
- Elide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física.
- Askesis. (electrónica, internet: <http://www.akesis.arrakis.es>)
- Lecturas: Educación Física y deportes (electrónica, internet: <http://www.sir.ca/revista/efsxtes.htm>)

Podemos considerar o estudo de Gusi e Rodríguez (1995), como aquele que mais se assemelha ao que apresentamos no presente artigo. Aí foram analisadas as pesquisas em Ciências do Desporto lavadas a cabo na Catalunha. Pretendia-se conhecer: quem?, o quê? e como se investiga?, e também estudar os factores determinantes e limitadores da investigação, com o objectivo de poder realizar um estudo prospectivo sobre a investigação nessa Comunidade Autónoma Espanhola.

Neste trabalho, vamos analisar as investigações, centradas em teses de doutoramento, acerca da formação de professores de EF na última década, desde 1989 até 1999.

Num estudo de Delgado e Medina (1997) aborda-se a investigação sobre as ciências da actividade física e do desporto na Universidade Espanhola desde 1981 até 1996, tendo-se concluído que desde 1981 se têm realizado cada vez maior número de teses. A partir deste estudo podemos saber que, das 182 teses realizadas até esse momento, 23.08% correspondem à área das ciências humanas e do ensino e dentro dessa área, 33.33% (14) correspondem à formação de professores.

Desde 1996 até Julho de 1999 realizaram-se mais 18 teses, o que perfaz um total de 32, sobre a formação de professores na Universidade Espanhola.

Muitas destas teses foram divulgadas através das publicações anteriormente mencionadas e em outras revistas internacionais, assim como em Congressos, Jornadas e eventos relacionados com a EF.

¹ Efectuou-se um estudo acerca dos temas mais frequentemente abordados nesta publicação, as linhas de investigação mais frequentes, os autores mais significativos, etc. que constituiu uma tese de doutoramento na Universidade de Valência. (Calatayud, 1998).

Para além da repercussão nas diversas publicações interessa-nos conhecer os seus contributos para a prática da formação de professores de EF que, como se pode verificar, é um tema de grande interesse por parte dos investigadores em Espanha.

A investigação sobre formação de professores de Educação Física em Espanha

A história da investigação sobre a formação de professores de Educação Física é muito recente, podemos dizer que é na década de noventa que aparece a totalidade das investigações relacionadas com a formação de professores de Educação Física em Espanha.

A primeira tese que foi apresentada na Universidade espanhola sobre a formação de professores de EF (Delgado, M.A., 1989), incluía os seguintes tópicos de investigação: formação de professores, práticas pedagógicas, competências docentes e reflexão sobre a prática e a investigação.

A década de noventa foi muito produtiva na investigação sobre a formação de professores de EF. O ano de 1996 foi aquele em que se realizaram mais teses sobre este tema. De 1989 até 1991 realizou-se uma tese por ano sobre a formação de professores de EF; em 1992, foram realizadas duas; em 1993 e 1997 verificou-se um grande aumento na produção científica sobre a formação de professores, com cinco teses realizadas cada ano; em 1994 e 1995 realizam-se três teses; o ano em que se realizaram mais teses – seis -, nas Universidades espanholas foi o de 1996; em 1998, apresentaram-se quatro teses e em 1999, até à realização deste artigo, antes do final do ano, realizou-se apenas uma tese de acordo com as informações disponíveis, muitas mais se realizarão certamente até ao final do ano. Como se pode verificar a produção nestes últimos dez anos foi de trinta e duas teses sobre a formação de professores de EF.

Outras teses, como as relacionadas com a intervenção dos professores de E.F. na aula, trouxeram contributos para a melhoria do ensino da E.F.

Nesta década verificou-se também a integração das licenciaturas em EF (1992), estabeleceu-se o título oficial de licenciado em Ciências da Actividade Física e Desporto (1993), e paulatinamente, desde 1992, a integração dos Centros de Formação na Universidade Espanhola.

O modelo de investigação é tanto quantitativo como qualitativo, ainda que seja predominantemente qualitativo, sendo abordadas as seguintes linhas de investigação sobre a formação dos professores de EF são:

– *A formação inicial e as práticas pedagógicas.* Os temas mais relevantes são: as competências docentes tais como: o aproveitamento do tempo da aula, o feedback, a comunicação não verbal; a reflexão na acção e a tomada de decisão dos professores; o trabalho em equipa; as diferenças entre planeamento e a intervenção do professor; o pensamento dos professores em formação: conhecimento prático do professor principiante;

o género e actividade física nos futuros professores de EF e a análise do ensino em EF.

– *Formação contínua de professores*. Os temas que mais se destacam são: conhecimento prático; desenvolvimento profissional; cultura pedagógica dos professores; comunicação não verbal; o grau de satisfação dos professores de EF; diagnóstico das necessidades de formação em avaliação formativa; investigação curricular e a avaliação dos conhecimentos escolares dos alunos perante a intervenção didáctica do professor.

– *Análise dos currícula dos centros de formação de professores*. Os temas mais importantes são: evolução histórica da formação de professores de EF; avaliação dos programas e análise do ensino; modelo de avaliação do curriculum do professor especialista em EF; valorização do plano de estudos dos professores; estudo dos Centros de Formação de Professores especialistas em EF, e curriculum da reforma do ensino e a formação dos professores.

– *Formação dos treinadores desportivos*. Até este momento foi apenas tema de um estudo sobre a formação do treinador de Basquetebol.

As linhas de investigação sobre a formação de professores de Educação Física

Coligimos seguidamente, de forma sintética, os estudos mais significativos sobre a formação de professores, que vão desde as práticas pedagógicas na formação de professores de EF até à avaliação do curriculum de formação ou à aplicação da avaliação no ensino da EF.

Entre os diferentes temas de investigação estudados no campo da formação de professores de EF podemos referir cronologicamente os seguintes:

– Treino de competências pedagógicas e reflexão dos professores.

Delgado (1989) na sua tese: “Influência do treino docente durante as práticas pedagógicas sobre algumas das competências do professor de educação física”, treina algumas das competências dos professores de EF: aproveitamento do tempo útil de aula, taxa e frequência do feedback, entre outras, com o objectivo de aumentar a eficácia na aula. Tudo isto através de um programa de treino do comportamento e baseado na reflexão dos professores.

– Análise do ensino.

Laborinha (1990) na sua tese: “Por um instrumento de análise dos comportamentos verbais dos professores de EF nas suas aulas: proposta de um sistema de indicadores SIADAH/NL-90”, apresenta um sistema de indicadores para uma análise de âmbito humanista – nível latente, elaborado ad-hoc para analisar o ensino da educação física no qual se examinam as interações verbais do professor de EF.

– Evolução histórica da formação de professores de EF.

Fernandez (1991) no seu estudo sobre: “A educação física no sistema educativo espanhol: formação de professores”, realiza uma revisão da história recente da Educação Física e da formação de professores desta disci-

plina. Investiga a trajectória dos centros de formação de professores de EF em Espanha e a progressiva incorporação desta disciplina nos currícula escolares. O estudo realiza-se de acordo com quatro perspectivas: a) Estudo do contexto histórico-político e sócio-cultural em que se produz a criação e o desenvolvimento dos Centros; b) Descrição das instituições precursoras das actuais; c) Análise e avaliação da legislação espanhola relacionada com a EF e d) Estabelecimento das expectativas de futuro e proposta um modelo para a formação de professores de educação infantil e primária: opção em educação física.

– Currículum e Formação de professores.

Hernandez (1992) na sua tese sobre “os Professores de EF e o Currículum: estudo das perspectivas dos professores da Comunidade de Madrid perante o novo currículum da reforma do Sistema Educativo”, estuda o novo currículum da área da educação física para o ensino secundário, dentro do quadro da reforma do sistema educativo. O estudo estrutura-se em torno da concepção da Educação Física dos professores da Comunidade de Madrid, a sua relação com o currículum e as expectativas perante o que supõe uma nova definição da Educação Física Escolar.

– Reflexão na acção.

Garcia (1992) na sua investigação: “A formação de professores de Educação Física: Uma proposta de currículum baseada na reflexão em acção”, concretiza-se na busca e questionamento acerca do modo de formar professores especialistas em Educação Física, que sejam profissionais reflexivos e críticos e que, por sua vez, investiguem sobre a sua prática docente diária.

– Comunicação não verbal e Professores.

Castañer (1993) investiga: “A comunicação não verbal em Educação Física. Construção de um sistema de observação e análise do comportamento motor”, o seu objecto de estudo centra-se na análise gestual ou comportamento motor do educador de actividades físico-deportivas. Constrói um sistema de categorias de observação e análise do comportamento motor realizado na prática pedagógica. Em primeiro lugar analisa as referências teóricas sobre a comunicação não verbal: o corpo, o gesto, o estudo do movimento e, em segundo lugar, apresenta um trabalho empírico sobre o comportamento motor do educador físico.

– Formação contínua de professores.

Freile (1993) na sua investigação: “Modelo de formação contínua para professores de Educação Física”, estabelece um modelo baseado na investigação-acção em relação com o currículum de ensino da Educação Física e a formação de professores especialistas em EF. O objectivo fundamental é conceber, experimentar e avaliar um programa de aperfeiçoamento para professores de EF.

– Pensamento dos professores em formação: conhecimento prático.

Villar (1993) na sua investigação: “Desenvolvimento do conhecimento prático dos professores de educação física, através de um programa de análise da prática pedagógica. Um estudo de casos em formação inicial”, ana-

lisa o conhecimento prático dos futuros professores de EF dentro das práticas pedagógicas da Faculdade de Ciências da Actividade Física e Desporto. Através do seu estudo fica-se a conhecer quais são as fases pelas quais passam os futuros professores na formação inicial, podendo assim intervir na sua formação.

– Investigação curricular.

Araguiz (1993) no seu estudo acerca da: “Investigação curricular relacionada com as competências pedagógicas do professor de educação física”, pretende constatar que tipo de competências pedagógicas se desenvolvem no processo curricular estipulado nos programas, comparando, por um lado, o discurso expresso pelos seus professores, com o curriculum que é declarado pelos alunos, licenciados e professores do sistema educativo, e a sua pertinência para o desempenho da prática educativa.

– Formação contínua dos professores de EF.

Torralba (1993) no seu estudo sobre a: “Formação Permanente de Professores de Educação Física”, pretende aprofundar as linhas de formação permanente de professores, e especificamente na sua formação na área da educação física, analisando o estado actual da formação permanente dos professores de EF nas escolas da Catalunha, as suas tendências e necessidades, assim como os métodos e técnicas utilizadas nas actividades físicas.

– Formação contínua (permanente) de professores de EF.

Nicolete da Silva (1994) no seu estudo sobre a: “Formação contínua de professores de Educação Física”, analisa a origem da EF no Brasil e a formação de professores na região do nordeste, assim como os currículos, as inovações, a resistência, a formação de professores e do professor investigador.

– Formação inicial baseada na reflexão.

Pascual (1994) estuda a: “Avaliação de um programa de formação inicial de professores de educação física baseado na reflexão”. Este estudo valoriza a importância da reflexão dentro da formação de professores, de acordo com o perfil exigido pela reforma do ensino: o futuro professor será reflexivo e crítico.

– Currículo e professores.

Devis (1994) no seu trabalho sobre a: “Educação Física e Desenvolvimento Curricular. Um estudo de casos em investigação colaborativa”, parte de uma abordagem conceptual da educação física, realizando uma descrição histórica da mesma e a profissionalização da EF. Posteriormente analisa a problemática curricular do ensino dos jogos desportivos na escola. Através deste estudo realiza uma introdução à investigação sobre o ensino da EF e desenvolve uma perspectiva de colaboração para levar a cabo com vários estudos de casos, dos quais retira uma série de reflexões e propostas de acção.

– Trabalho de grupo na formação de professores.

Medina (1995) na sua tese: “Influência do treino pedagógico baseado no trabalho de grupo durante a formação inicial de professores de Educação

Física". Um estudo preliminar refere a incidência do trabalho de grupo na formação de professores como consequência das premissas colocadas pela reforma do ensino, que tenta de evitar o isolamento pedagógico e promover o trabalho em grupo. Para isso, o importante é que desde a formação inicial se fomente o trabalho em equipa dos professores de EF.

– Níveis de reflexão e tomada de decisão na formação inicial do professor especialista de EF.

Romero (1995) na sua tese: "Incidência de um programa de formação inicial do professor especialista em EF nos níveis de reflexão e tomada de decisões sobre a prática pedagógica", estuda um programa de formação do professor especialista em EF através da análise dos níveis de reflexão e decisões. Elabora uma proposta onde estabelece as fases a seguir num programa de práticas de ensino.

– Género e actividade física nos futuros professores de EF.

Fernandez (1995) no seu estudo sobre a: "Actividade física e género: representações diferenciadas nos futuros professores do ensino primário", analisa os futuros professores do ensino primário do ponto de vista da actividade física e do género, detectando e analisando as representações diferenciadas segundo o género, em relação com a actividade física em geral e a educação física em particular.

– Diferenças no planeamento e na intervenção do professor em formação inicial e no primeiro e segundo anos de docência.

Granda (1996) na sua tese: "Análise da fase interactiva do ensino e do planeamento em professores-especialistas de educação física na fase de pré-serviço (formação inicial) e recém formados (primeiro ou segundo anos de docência). Contributos para uma proposta de curriculum de formação inicial de professores-especialistas em educação física", estuda a transição entre a formação inicial e os primeiros anos como profissionais analisando tanto a fase de planeamento como a sua implementação. Este estudo tem um grande interesse, já que aborda os problemas da prática pedagógica nos primeiros anos de trabalho, que podem marcar, de forma decisiva, o conhecimento profissional dos professores.

– Aproveitamento do tempo de aula e envolvimento fisiológico, variáveis a considerar na formação de professores.

Gemerelo (1996) na sua investigação sobre: o "Análise do envolvimento fisiológico numa aula de desportos nos primeiros anos da escola primária", foca o envolvimento fisiológico de alunos entre os 7 e os 9 anos que praticam, em actividade extra-escolar, um programa de desporto. Entende-se como envolvimento fisiológico o grau de entrega do sujeito numa actividade físico-desportiva do ponto de vista fisiológico, considerando a relação entre o tempo de prática e a frequência cardíaca. Para além disso compara uma professora treinada para conseguir o máximo envolvimento fisiológico com outra professora sem este treino. O estudo proporciona um conhecimento real do envolvimento fisiológico na actividade infantil, através da observação e do registo da frequência cardíaca com um cárdio-

frequenciómetro . Dá-nos também um maior conhecimento sobre as repercussões que uma preparação específica em técnicas de formação para aumentar o envolvimento fisiológico dos alunos pode ter na formação de professores.

– O conhecimento prático na formação contínua colaborativa.

Viciano (1996) no seu estudo sobre a: “Evolução do conhecimento prático dos professores de educação física num programa de formação contínua colaborativa”, analisa o conhecimento prático a partir de um programa de formação contínua, baseado na investigação acção e na colaboração. Propõe uma linha a seguir na formação contínua de professores de EF com base no trabalho de grupo e na investigação.

– Avaliação de programas.

Ordoñez (1996) na sua investigação sobre: “Avaliação de um programa de educação física no contexto escolar”, avalia alguns comportamentos verbais e não verbais de um professor especialista em EF do ensino secundário, numa área metropolitana, durante um ano lectivo. Estuda: a) identificação e caracterização dos tipos de unidades e níveis de análise na sequência didáctica dum programa de EF; b) concepção de dois sistemas de categorias que permitiram obter informação acerca dos comportamentos verbais e não verbais do professor; c) identificação e descrição da estrutura, organização e sequência da aula de EF; d) identificação e descrição de alguns traços dos conteúdos na aula de EF e e) identificação e análise do estabelecimento de dominâncias, relações e concorrências entre a conduta verbal e a não verbal.

– O desenvolvimento profissional dos professores especialistas em EF.

Lopez (1996) no seu estudo sobre: “Alguns factores que influenciam o conhecimento e desenvolvimento profissional dos professores de educação física no ensino primário e no ensino básico das escolas públicas da província de Jaén”, analisa a formação dos professores de EF no Ensino Primário e Básico e a forma como evoluiu o seu conhecimento e desenvolvimento profissional em função da sua formação inicial.

– Formação do treinador desportivo.

Ibañez (1996) no seu estudo da: “Análise do processo formativo do treinador espanhol de Basquetebol”, analisa o modo como se processa a formação inicial e contínua do técnico desportivo, as suas carências, alternativas de melhoria, etc. O estudo centra-se no treinador de Basquetebol, mas a sua análise e conclusões são generalizáveis às outras modalidades.

– Avaliação do conhecimento escolar do aluno.

Sicilia (1997) investiga a: “Evolução do conhecimento escolar do estudante de bacharelato em educação física, durante uma intervenção orientada para a autonomia do ensino. Um estudo de casos”, no qual o seu objectivo foi descrever o conhecimento escolar, ou a construção dos significados feitos pelos alunos de bacharelato em situação concreta de aula, e durante um programa pedagógico orientado para a autonomia do ensino. Durante o ano escolar desenvolveram-se três estilos de ensino em EF, com níveis dife-

rentes de participação do aluno, os quais se traduziram na prática de um ensino tradicional, ensino entre companheiros e micro-ensino. No que diz respeito ao tipo de conhecimento escolar alcançado pode verificar-se uma visão utilitarista do conhecimento académico. Os significados construídos pelos alunos foram construídos em função das suas próprias experiências escolares, apresentando resistências tanto às formas mais autoritárias como às mais participativas.

– Centros de Formação de Professores especialistas em EF.

Loza (1997) na sua tese: “A especialidade de EF nas escolas universitárias do magistério e/ou Faculdades de Educação: Análise e alternativas”, analisa a situação actual dos centros de formação de professores especialistas em EF, a conjuntura da transformação das escolas em faculdades. Estuda a realidade actual da especialidade em EF, propondo alternativas e linhas de orientação que solucionem os problemas detectados.

– Cultura pedagógica dos professores.

Molina (1997) no seu estudo: “A cultura pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre”, analisa em profundidade, numa perspectiva etnográfica, os professores de E.F. das escolas públicas de Porto Alegre, chegando à conclusão que este grupo de professores configura a sua cultura pedagógica articulando os seguintes elementos: a sua experiência, a prática como conhecimento, a sua formação e as suas crenças. Considera que o estudo da cultura pedagógica pode contribuir significativamente para a formação dos futuros professores e melhorar a prática desse grupo nos centros de ensino da cidade, considerando estes como local de formação de professores.

– Grau de satisfação dos professores de EF.

Garcia (1997) no seu estudo sobre: “Satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física da Região de Múrcia em relação com o plano de extensão da Educação Física nos centros pedagógicos”, procura avaliar o grau de satisfação e insatisfação dos professores de EF, nas Escolas Primárias e Secundárias da região de Múrcia, em relação ao plano de extensão da EF. As conclusões mais relevantes são: 1) Os professores de EF, escolheram esta especialidade porque gostam e se realizam através dela; 2) Mostram-se satisfeitos com os colegas de trabalho, existindo entre eles um bom ambiente; 3) Estão satisfeitos com a organização do seu local de trabalho, assim como com seu o órgão directivo; 4) Manifestam grande satisfação com a administração educativa especialmente com o serviço de inspecção; 5) Consideram altamente gratificante a sua tarefa como professores, estando muito motivados e sendo capazes de resolver as situações quotidianas que surgem nas suas aulas; 6) Sentem-se satisfeitos com o ensino, manifestando grande interesse pelos seus alunos; 7) Relacionam-se pouco com os pais dos alunos e 8) Mostram grande interesse pelo plano de extensão da Educação Física.

– Formação contínua de professores e avaliação formativa em E.F.

Blazquez (1997) investiga: “A avaliação formativa em Educação Física. Considerações para a formação contínua de professores”, centra-se funda-

mentalmente no estudo da avaliação formativa como um dispositivo fundamental para a aprendizagem do aluno. Estuda também as representações dos professores, evidencia a lógica particular (estilo) de avaliação utilizada por estes professores e a necessidade que estes têm de formação contínua nesta matéria.

– Valorização do plano de estudos dos professores.

Rivademyra (1998) no seu estudo sobre: “Perspectivas laborais e Formação inicial dos licenciados em Ciências da Actividade Física e Desporto da Universidade de Granada. Avaliação do Plano de Estudos”, analisa a forma como as estruturas da prática desportiva e do mercado de trabalho desportivo se alteraram consideravelmente. Surge a necessidade de rever, avaliar e actualizar a formação inicial. A partir de um inquérito a professores, alunos e antigos alunos saídos da Faculdade de Ciências da Actividade Física da Universidade de Granada, detecta as carências do plano de estudos de 1983 e comprova se o novo plano de estudos as soluciona, concluindo que o actual se aproxima mais do mercado de trabalho.

– Avaliação da EF e Formação de professores.

Lopez (1998) trata na sua investigação sobre: “Práticas de avaliação da EF: estudo de casos no ensino primário, secundário e formação de professores”, e elabora um sistema de avaliação partilhada professor-aluno no ensino da E.F. na escola Primária, Secundária e em Formação inicial e contínua, demonstrando a viabilidade e adequação do mesmo. São treze estudos de caso dos quais se recolhem as experiências na avaliação da EF.

– Concepção da Avaliação do curriculum do professor especialista em EF.

Gil (1998) no seu estudo: “Concepção e aplicação de um modelo de avaliação do curriculum do professor especialista em Educação Física na escola do magistério de Albacete”, concebe e aplica um modelo misto de avaliação do curriculum da formação do professor especialista em EF. Este modelo misto está entre o modelo CIPP (Avaliação do contexto, do *input*, do processo e do produto) e o proposto por Pérez Yuste. Utiliza uma metodologia de investigação mista: quantitativa e qualitativa.

– Formação do professor principiante.

Saenz-Lopez (1998) no seu estudo sobre: “A formação do professor principiante especialista em Educação Física”, fornece-nos muitos dados acerca do aprendiz de professor e as formas de ajudar o professor especialista em EF na sua formação durante as práticas pedagógicas. A importância do estudo reside fundamentalmente no que revela acerca do conhecimento prático do professor especialista em EF.

– Comunicação não verbal e Formação inicial do professor especialista em EF.

Ortiz de Camacho (1999) na sua investigação: “Treino de algumas condutas de comunicação não verbais. Estudo de caso em formação inicial de professores especialista em Educação Física”, estuda a comunicação não verbal na formação inicial dos professores de EF e considera que este tipo

de formação não discursiva é muito importante para os docentes de EF. Através de vários estudos de caso, inclui no programa de práticas de ensino dos futuros professores especialistas em EF um treino nestas destrezas pedagógicas, o qual se mostra eficaz para a aquisição destas habilidades. Aborda o estudo com uma perspectiva mista tanto quantitativa como qualitativa.

Como consequência destas linhas e temas de investigação, e apoiando-as, criaram-se grupos de investigação, assim, temos desde 1991 o grupo de formação e actualização do professor-treinador desportivo que, na Universidade de Granada, tem fomentado e impulsionado estas linhas de investigação. Neste grupo, pioneiro em Espanha, realizaram-se até hoje treze teses nesta temática. Este grupo, juntamente com outros também da Universidade de Granada e da Universidade de Almería, têm como objecto de estudo a formação de professores de EF. Considera-se a Universidade de Granada o centro de maior produção na formação do professores de EF, sendo, assim, reconhecido por Marcelo no Congresso Internacional sobre práticas pedagógicas em Poio (Pontevedra) em 1995 e em Sevilha durante a III European Conference on Educational Research em 1996.

Vejam os seguidamente os mais importantes contributos destes estudos na vida diária dos centros, curricula, practicum, modelos de formação, etc.

Estado actual. Análise dos principais contributos

Não estamos de acordo com Fernández Balboa (1997) quando diz que a investigação da EF escolar no nosso país é como um livro que ao abrir-se se descobrem muitas páginas em branco, a maioria dos seus capítulos estão por escrever e o livro não tem sequer índice. É possível que em 1997 ainda tivéssemos escassa produção científica, mas na década que analisamos e especificamente na formação de professores de EF, o estado actual da investigação é muito positivo. É possível que ainda existam muitos temas para investigar e aprofundar dentro da formação de professores de EF, mas actualmente, como se observa nos Congressos sobre as práticas pedagógicas, as investigações neste campo são pioneiras e o possível atraso tem sido recuperado em relação à produção científica de outros países da nossa área cultural.

Os contributos mais importantes desta década de investigações tiveram influênciam:

I. – As práticas pedagógicas na formação de professores do ensino básico e secundário, novos avanços na organização e desenvolvimento: Hoje conhecemos muito mais acerca dos problemas dos futuros professores quando iniciam a sua formação inicial como professores principiantes (*conhecimento da realidade das práticas pedagógicas*) (Delgado, 1989; García, 1992; Del

Villar, 1993; Araguiz, 1993; Pascual, 1994; Medina, 1995; Romero, 1995; Granda, 1996; Saenz-López, 1998; Ortiz, 1999).

Estes problemas ou dificuldades podem ser tratados (*diagnóstico e tratamento*) de uma forma mais eficaz a partir da implementação de modelos de práticas na formação dos professores de EF do secundário (Delgado, 1989; Del Villar, 1993; Medina, 1995) e dos professores especialistas em EF (García, 1992; Pascual, 1994; Romero, 1995; Granda, 1996; Saenz-López, 1998; Ortiz, 1999).

Utilizam-se formas de treino para modificar as competências profissionais com uma perspectiva mista de investigação, quantitativa-qualitativa, e comprova-se a sua eficácia (programas de intervenção concretos): (Delgado, 1989; Del Villar, 1993; Araguiz, 1993; Medina, 1995; Romero, 1995; Ortiz, 1999). Programas para adquirir competências relacionadas com a sua intervenção na aula: gestão do tempo, distribuição de feedback, formas eficazes de comunicação não verbal, estratégias de organização da aula, etc.

A incorporação da reflexão nas práticas pedagógicas. Aplicação de modelos de prática com ênfase na *reflexão sobre a prática* (Delgado, 1989; García, 1992; Del Villar, 1993; Pascual, 1994; Medina, 1995; Romero, 1995; Granda, 1996; Saenz-López, 1998; Ortiz, 1999).

Aprendemos como se vai adquirindo o *conhecimento prático* do professor principiante (Del Villar, 1993; Medina, 1995; Romero, 1995; Granda, 1996; Saenz-López, 1998).

Incorporou-se o *trabalho cooperativo* durante as práticas pedagógicas, formando grupos de aprendizagem social no ensino (Medina, 1995).

A partir destas teses modificaram-se os programas vigentes nos Centros de Formação de professores, incluíram-se novas actividades formativas (autocrítica, diários, visionamento das aulas de forma reflexiva e crítica), incorporaram-se os grupos de trabalho nas práticas, incluíram-se ou conceberam-se novos instrumentos de observação e análise pedagógica do professor.

Pode dizer-se que antes destes estudos se actuava por intuição, com base em estudos sobre a formação inicial de professores de outras matérias não relacionadas com a Educação Física.

II. – Avanços na formação contínua (em serviço) de professores de EF.

Este âmbito de investigação está relacionado com a formação inicial de professores. Os principais contributos são dados pelos estudos de Fraile, 1993; Torralba, 1993; Nicolete, 1994; Devís, 1995; Granda, 1996; Viciano, 1996; Ordoñez, 1996; López, 1996; García, 1997, Blázquez, 1997 e López, 1998. Uns centrados no *diagnóstico dos problemas de formação*: Torralba, 1993; Nicolete, 1994; Viciano, 1996; Ordoñez, 1996; López, 1996; García, 1997, Blázquez, 1997 e López, 1998 e outros no *tratamento ou na intervenção*: Fraile, 1993; Devís, 1995; Viciano, 1996; García, 1997, Blázquez, 1997 e López, 1998.

Os contributos do *trabalho colaborativo* e da *investigação acção* como mecanismo de formação permanente são estudadas e a sua eficácia validada em: Fraile, 1993; Devís, 1995 e Viciano, 1996.

III. – A análise do ensino facilita uma melhor compreensão dos comportamentos dos professores de EF. Os novos sistemas de observação permitem analisar os comportamentos dos professores de EF na aula. Entre as investigações que ajudam a conhecer os comportamentos podemos considerar a de Laborinha (1990), com um novo instrumento para análise dos comportamentos verbais; Castañer (1993) e Ortiz, (1999) com um sistema de categorias para observar o comportamento não verbal; análise da cultura pedagógica Molina (1997) e análise do ensino na formação inicial (Delgado, 1989; Del Villar, 1993; Medina, 1995; Romero, 1995; Ortiz, 1999).

IV. – O estudo do curriculum na formação de professores ajuda a propor novas matérias nos diferentes planos de estudo. Os estudos neste campo ajudaram a conhecer as deficiências dos planos de estudo e da formação ministrada nos centros de formação – Rivademeyra, 1998; Gil, 1998, na formação do licenciado em ciências da actividade física e do professor especialista em EF respectivamente. O estudo de Fernandez, 1991, permitiu conhecer a nossa história recente e a evolução da formação de professores de EF.

V. – Melhoria da avaliação no ensino da EF e nos programas escolares. A avaliação em EF e na formação de professores como forma de modificar a formação de professores, Blázquez, 1997 e López, 1998 e a avaliação dos programas de EF na escola, Ordoñez, 1996.

VI. – O conhecimento da construção do conhecimento do aluno e a sua repercussão na formação e actuação dos professores, Sicilia, 1997. Esta linha está actualmente em desenvolvimento, ainda são poucos os estudos nesta linha.

VII. – Outros contributos são dados pelo conhecimento da opinião dos professores face à *do ensino* e o novo curriculum – Hernández (1992) dentro da formação contínua – e a opinião dos futuros professores a respeito das suas representações em função do *género e da actividade física*, e a sua influência na formação inicial e contínua.

VIII. – A melhoria da formação dos treinadores e técnicos desportivos. Por último, e em paralelismo entre a formação do treinador e do professor, temos o estudo do processo formativo dos treinadores, iniciado por Ibañez (1996) e que facilitou a melhoria dos programas dos técnicos desportivos em Espanha. Esta orientação produziu um impacto evidente sobre a formação dos treinadores de Basquetebol, mas está a repercutir-se na formação dos treinadores das outras modalidades desportivas.

Perspectivas de futuro

As perspectivas de futuro nas linhas de investigação sobre a formação de professores vão, por um lado para a consolidação das já abertas e, por outro, para a abertura de novas linhas de investigação. Abrem-se novas linhas de investigação como:

- As teorias implícitas e concepções prévias dos professores e dos alunos em Educação Física.
- A influência dos professores na transmissão de valores e atitudes no que diz respeito ao género, na Educação Física no Sistema Educativo.
- Os estilos de ensino e a formação de professores numa perspectiva qualitativa ou etnográfica.
- A formação inicial e o envolvimento fisiológico no ensino da EF no sistema educativo, dentro do paradigma da Condição Física/Saúde.
- A análise das condutas dos treinadores e técnicos desportivos numa perspectiva quantitativa e qualitativa.
- A concepção e validação de *software* para análise do ensino na formação de professores e treinadores.
- Diferenças entre professores especialistas e recém-formados, com o objectivo de conhecer os padrões de conduta, de decisão e de pensamento relativamente à sua formação inicial.
- Formas de actuação na formação de professores que se dedicam à Educação Física de adultos e idosos. É necessário compreender qual deve ser a forma de intervenção do professores e conhecer o que pensa este novo grupo que se dedicou a esta actividade.

Conclusões

Não há dúvida de que a formação de professores sofreu grandes alterações como consequência dos contributos da investigação realizada.

Abandonou-se o modelo de formação de professores baseado unicamente nas competências de ensino, que foi substituído pelo modelo actual que tenta responder à questão de como formar um professor competente, com capacidade de tomar decisões, reflexivo, crítico, investigador e que trabalhe em grupo.

As actividades formativas durante as práticas de ensino foram enriquecidas pelas autocríticas, reflexões críticas sobre a prática, os diários do professor, as observações do comportamento na aula e a sua relação com o que manifesta acerca da sua actuação, as autoscopias centradas nas decisões e pensamentos do professor, as investigações e inovações na prática, etc.

O contributo para a formação contínua de professores, com a investigação colaborativa, com o trabalho em grupo, com o aperfeiçoamento dentro

do próprio centro, com a importância da análise do ensino também nesta etapa de formação e a alteração no modelo das jornadas de actualização e aperfeiçoamento, as quais não se entendem hoje sem a participação activa dos próprios professores.

Para além disto, as teses não se ficaram pela obtenção do grau de doutor, mas cada tese ajudou à melhoria da formação dos professores de Educação Física.

A maioria das teses abriram novas questões para novas investigações neste campo.

Formaram-se grupos de investigação específicos que têm estimulado a investigação sobre a formação de professores de EF.

A apresentação de uma variedade de conferências e comunicações sobre os contributos e avanços produzidos na formação de professores de Educação Física.

Apareceram publicações, tanto de livros como de artigos de revista, sobre a formação de professores.

Criou-se, em geral, uma consciência acerca da importância da formação inicial e contínua, e da necessidade de utilizar a análise do ensino como instrumento de melhoria e não apenas como um elemento de controlo.

Podemos considerar que o estado actual da investigação na formação de professores de EF atravessa um momento excelente e, o que é mais importante, as perspectivas de futuro são muito animadoras e existem muitas linhas de investigação por abrir. Mantém-se a necessidade de continuar a investigação com o objectivo de conseguir uma formação eficaz de professores que resultará numa maior qualidade do ensino da Educação Física, tanto no sistema escolar como fora do mesmo, no ensino não formal e na Educação Física Permanente para adultos e idosos.

Bibliografia

- ARAGUIZ, H.A. (1993). Investigación curricular en relación con las competencias docentes del profesor de educación física. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Complutense de Madrid.
- BLAZQUEZ, D. (1997): La evaluación formativa en Educación Física. Consideraciones para la formación continua del profesorado. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Barcelona.
- CALATAYUD, F. (1997). La Educación Física y el deporte a través de la revista Apunts. Tese de doutoramento não publicada. Universidad de Valencia.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Ed. FMH. Universidade Técnica de Lisboa.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, nº 14, pp. 7-32.
- CASTAÑER, M. (1993). La comunicación no verbal en Educación Física. Construcción de un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinético. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Barcelona.
- CONTRERAS, O.R. (1994). La investigación en la enseñanza de la educación física. Especial consideración de la formación del Profesorado. En ROMERO, S. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Wanceulen. Sevilla, pp. 73-78.
- DELGADO, M.A. (1989). Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- DELGADO, M.A. "Perspectives about research in Spain about teacher education of physical education". Paper. III European Conference on Educational Research. ECER 96.
- DELGADO, M.A. (Ed.) (1997). *Formacion y Actualizacion del Profesorado de Educacion Fisica y del Entrenador Deportivo*. Experiencias en formación inicial y permanente. Ed. Wanceulem.
- DELGADO, M.A. & MEDINA, J. (1997). Investigación sobre las ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Española 1981-1996. *Motricidad Humana*. Revista Euro-Americana de las ciencias de la actividad física y el deporte. Vol. III. pp. 133-150.
- DELGADO, M.A. et al. (1999). *Investigaciones en la práctica de la enseñanza de la Educación Física*. Ed. Universidade de Granada.
- DEVIS, J. (1994). Educación Física y Desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Valencia.
- FERNÁNDEZ, J.M. (1997). La investigación en la Educación Física española: un índice para el futuro. *Apunts: Educación Física y Deportes*, n1 50, pp. 100-106.
- FERNANDEZ, E. (1995). *Actividad Física y Género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Educación a Distancia (UNED).
- FERNANDEZ, S. (1991). *La Educación Física en el sistema educativo español: curriculum y formación del profesorado*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- FRAILE, A. (1993). Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física. Tese de doutoramento não publicada. UNED.
- GARCIA, H. (1992). La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta del curriculum basada en la reflexión en la acción. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Santiago de Compostela.
- GARCIA, S. (1997). Satisfacción e insatisfacción del profesorado de Educación Física de la Región de Murcia en relación al plan de extensión de la Educación Física en los centros docentes. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Murcia.
- GIL, P. (1998): *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de maestro especialista en Educación Física en la escuela de magisterio de Albacete*. Tese de doutoramento não publicada. UNED.
- GRANDA, J. (1996). Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros - especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación

- inicial) y noveles (primer o segundo años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros - especialista en Educación Física. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- GENERELO, E. (1996). Seguimiento del compromiso fisiológico en una clase de deporte educativo en las primeras edades de educación primaria. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Saragoça.
- HERNANDEZ, J.L. (1992). Profesorado de E.F. y Currículo: estudio de las perspectivas de los profesores de la Comunidad de madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del Sistema Educativo. Tese de doutoramento não publicada. UNED.
- IBAÑEZ, S. (1997). Análisis del proceso formativo del entrenador español de baloncesto. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- LABORINHA, L. (1990). Por un instrumento de análisis de los comportamientos orales de los profesores de EF en sus clases: propuesta de un sistema de indicadores SIADAH/NL-90. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Barcelona.
- Ministerio de Educación y Cultura (1998). Libro Blanco I + D de la Investigacion.
- LOPEZ, J.M. (1997). Algunos factores influyentes en el Conocimiento y Desarrollo Profesional de los docentes de Educación Física en Educación Primaria y E.G.B. de la enseñanza pública de la provincia de Jaén. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- LOPEZ, V.M. (1998): Prácticas de evaluación de la E.F.: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Complutense de Madrid.
- MEDINA, J. (1995). Influencia de un entrenamiento Docente basado en el trabajo en Grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- MOLINA, V. (1997). La cultura docente del profesorado de Educación Física en las escuelas públicas de Porto Alegre. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Barcelona.
- NICOLETE, C.A. (1994). Formación continuada de los profesores de Educación Física. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Barcelona.
- ORDOÑEZ, L.E. (1996). Evaluación de un programa de educación física en el contexto escolar. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Barcelona.
- ORTIZ, M. (1999): Entrenamiento de algunas conductas comunicativas no verbales. Estudio de caso en formación inicial del maestro especialista en Educación Física. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- PASCUAL, C. (1994). Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial basado en la reflexión. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Valencia.
- RIVADENEYRA, M.L. (1998). Perspectivas laborales y Formación inicial de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada. Evaluación del Plan de Estudios. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- ROMERO, C. (1995). Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en EF en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- SAENZ-LOPEZ, P. (1997). El profesor de Educación Física principiante. Dificultades en las primeras experiencias docentes en DELGADO, M. (Ed.): Formacion y Actualizacion del Profesorado de Educacion Fisica y del Entrenador Deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente. Ed. Wanceulem.

- SAENZ-LOPEZ, P. (1998). La formación del maestro principiante especialista en Educación Física. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Sevilla.
- SICILIA, A. (1997). Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- TORRALBA, M.A. (1993). Formación Permanente del Profesorado en Educación Física. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Barcelona.
- VENDIEN, C. Lynn & NIXON, John E. (1985). Physical Education Teacher Education. Guidelines for Sport Pedagogy. Ed. John Wiley & Sons. New York.
- VICIANA, J. (1996). Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- VILLAR, F. del (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de EF, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Granada.
- VILLAR, F. del (1996). La investigación en la enseñanza de la educación física. Ed. Universidade de Extremadura. Cáceres.

A Relação entre Estruturas Interpessoais na Formação Inicial e a Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos

Juarez Vieira do Nascimento*

1. Introdução.

O período de formação inicial universitária compreende uma fase importante do desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Além de constituir um período de elaboração pessoal, situado entre o final da adolescência (jovens adultos) e o início da vida adulta (adultos jovens), que auxilia na construção da autonomia, identidade e de relações interpessoais, é uma fase de aprendizagem académica e de habilitação profissional.

O ambiente de formação ganha novos contornos e significação à medida que o indivíduo interage com pessoas e objetos em contextos concretos e específicos da vida universitária. O contexto universitário apresenta uma riqueza de vivências que são, por um lado, desencadeadoras ou encorajadoras de novas aquisições dos estudantes e, por outro lado, controladoras mais ou menos explícitas para regular e dirigir o comportamento dos estudantes.

As vivências académicas determinam padrões de interação diferenciados, bem como emanam situações de desafio e de apoio ou suporte adequado ao estudante. Da mesma forma, a história de desenvolvimento do próprio indivíduo, suas capacidades e características pessoais vão contribuir na efetividade de suas transações com o ambiente imediato. Assim, o impacto da formação inicial pode variar de acordo com os efeitos diretos ou indiretos de determinantes do contexto geral da formação (tipo de instituição, plano de estudo,...), de fatores organizacionais da instituição, de características físicas e arquitetônicas, das características dos professores e das características dos alunos nas interações efetuadas.

A preocupação das investigações sobre a formação profissional universitária, segundo Bastos, Paúl e Sousa (1996), é cada vez maior em explorar os contextos de desenvolvimento, descentrando o foco da investigação do

*Professor do departamento de Educação Física do centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina

indivíduo para o meio em que este interage. O desafio das investigações é em parte providenciar esclarecimentos sobre o funcionamento de algumas Instituições de Ensino Superior em sistemas prejudicialmente estruturados, com carência de professores efetivos de dedicação exclusiva, de equipamentos necessários e de recursos adequados que afetam os desempenhos acadêmicos. Além disso, consiste em explorar o papel que as instituições desempenham como sistemas sociais para cultivarem a percepção de competência dos seus constituintes. Nesta perspectiva, pesquisas são implementadas para analisar o papel que os vários incentivos e desincentivos criados por tais sistemas sociais desempenha no desenvolvimento de convicções de auto-eficácia de estudantes.

O fato do indivíduo acreditar nas suas próprias capacidades tem sem dúvida uma influência e um impacto significativo no rendimento profissional. A avaliação da competência percebida possui um valor importante na medida em que, conforme Bandura (1977 e 1986), as expectativas de eficácia pessoal não só influenciam a quantidade de esforço a distender, mas também o grau de persistência, em face aos obstáculos ou experiências desagradáveis, na realização das tarefas com que os indivíduos se confrontam. Em outras palavras, um indivíduo com elevadas convicções de auto-eficácia pessoal distenderá mais esforço e evidenciará maior persistência face a uma situação de desvantagem ou a um obstáculo imprevisto, que um indivíduo com baixa competência profissional percebida.

Pajares (1996) identificou uma grande área de pesquisa sobre a auto-eficácia no ambiente acadêmico que procura explorar a relação entre convicções de auto-eficácia de universitários e suas opções de carreira. Este campo de pesquisa tem providenciado importantes contribuições para o aconselhamento vocacional, formação profissional e para estratégias de intervenção na carreira. Apenas para exemplificar, os resultados da investigação de Sacks (1995) sugerem que a efetividade do treinamento e de outros programas de formação profissional dependem em parte das convicções de auto-eficácia dos participantes, isto é, o sucesso dos programas pode ser aumentado se estes forem designados para aumentarem a auto-eficácia dos participantes.

O estudo realizado por Jesus e Abreu (1994), sobre a relação das expectativas de realização pessoal na profissão docente com a orientação motivacional para esta profissão, embora esteja mais vinculado ao desenvolvimento da carreira, apresenta dois aspectos fundamentais para a formação profissional. Inicialmente, reconheceu que uma maior orientação motivacional corresponde a um direcionamento mais certo e seguro por parte do profissional para continuar a exercer a sua profissão, enquanto que uma menor orientação motivacional revela um direcionamento mais instável e de menor garantia temporal para sua profissão, sendo manifestado o desejo de abandonar a profissão. Além disso, ao demonstrarem que quanto menores a percepção de competência e as expectativas de realização do professor ao nível de relacionamento com os alunos, maior era o

desejo de abandonar a profissão, os dados deste estudo revelaram também a importância da relação pedagógica na atividade docente.

A relação pedagógica entre alunos e professores na formação inicial universitária constitui um elemento chave para o desenvolvimento pessoal do estudante. O impacto do ambiente relacional ou das estruturas interpessoais de sala de aula, conforme Bronfenbrenner (1987), vai depender da reciprocidade, da dinâmica do poder e da relação afetiva. No entanto, o equilíbrio dinâmico do poder é visto pelo autor como uma condição necessária para a reciprocidade e para que a dominância não permaneça sempre com o mesmo indivíduo. Assim, a dinâmica do poder constitui uma parte preponderante das estruturas interpessoais por determinar a conduta comportamental a ser assumida por seus participantes. Ao ser modificada gradativamente a dinâmica do poder em favor do indivíduo em desenvolvimento, proporciona-lhe cada vez mais a oportunidade do exercício de controle sobre a situação.

A dinâmica do poder na formação inicial compreende situações de alternância do poder estabelecidas a partir da alavanca de conhecimento (Toffler, 1991), expressa frequentemente nas avaliações de desempenho escolar. Na verdade, ela pode ser identificada através dos níveis distintos de participação do professor e dos alunos na tomada de decisões quanto ao planejamento, realização e avaliação das atividades. Há situações onde o professor ou os alunos centralizam todas as decisões bem como situações onde o professor e os alunos participam conjuntamente na tomada de decisões sobre o planejamento, realização e avaliação das atividades.

Nesta perspectiva, o objetivo geral do estudo foi analisar a relação entre as estruturas interpessoais na formação inicial universitária em Educação Física e Desportos e a competência profissional percebida de formandos brasileiros e portugueses.

Na operacionalização desta pesquisa foi necessário inicialmente caracterizar as relações interpessoais, mantidas pelo estudante com o corpo docente e não com seus pares no ambiente imediato de sala de aula da formação inicial, em termos da dinâmica do poder e do envolvimento do aluno percebidos no processo de ensino-aprendizagem; determinar as auto-percepções de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses; verificar o efeito moderador do gênero e experiência desportiva na competência profissional e estruturas interpessoais percebidas. Posteriormente, preocupou-se em identificar quais indicadores das dimensões de conhecimentos e habilidades profissionais que registraram maior e menor percepção de domínio na amostra brasileira e na amostra portuguesa; constatar a existência ou não de relação entre a dinâmica do poder no ambiente de sala de aula e a auto-percepção de competência profissional bem como entre o envolvimento percebido no processo de ensino-aprendizagem e a auto-percepção de competência profissional.

Apesar desta pesquisa concentrar atenção particular à percepção que os estudantes têm das suas instituições como fomentadoras de um ambiente

relacional de sala de aula que cria um clima favorável ao desenvolvimento de auto-percepções de competência profissional, era previsto apenas que as convicções de competência profissional seriam mais fortes para os formandos experientes desportivos do que aos não-experientes desportivos.

A revisão de literatura que norteou a realização deste estudo foi dividida em três partes. A primeira parte centrou-se na *teoria da aprendizagem cognitiva social de Albert Bandura*, nomeadamente nos pressupostos teóricos que procuram compreender a natureza do comportamento humano a partir de processos simbólicos, vicariantes, previsão, auto-regulatórios e auto-reflexivos (Bandura, 1977 e 1986). Na parte seguinte procurou-se caracterizar a *auto-eficácia*, considerando os seus aspectos conceituais mais importantes e as principais fontes de formulação. Ao discorrer sobre os resultados de investigações nesta área (Martocchio, 1994; Maurer & Tarulli, 1994; Losier & Vallerand, 1995; Saks, 1995; Rudolph & McAuley, 1996; Soodak & Podell, 1996; Ross, Cousins e Gadalla, 1996; Mackenzie & Howe, 1997), a última parte preocupou-se em analisar os diferentes tipos de *relações causais* (reversível, irreversível, sequencial, substituível ou multicausalidade) *de auto-eficácia no comportamento humano* bem como identificar as áreas de pesquisa que exploram a *auto-eficácia no ambiente académico* (Solberg, Good e Nord, 1994; Saks, 1995 e Pajares, 1996).

2. Metodologia.

Este estudo caracterizou-se por uma pesquisa descritiva, segundo Cervo e Bervian (1983) e Marconi e Lakatos (1987). É também um estudo de classe teórica, mais especificamente do tipo de contexto-pessoa, dentro dos paradigmas de pesquisa ecológica apresentados por Bronfenbrenner (1988 e 1992).

O emprego deste modelo de pesquisa de classe-teórica foi justificado pela preocupação de identificar a extensão para qual ambientes semelhantes podem ter efeitos diferentes sobre os seres humanos com características pessoais diferentes. Neste sentido, este estudo manifesta a tentativa de apenas combinar propriedades da pessoa e do ambiente que possam produzir o resultado desenvolvimentista e não há a intenção de identificar os mecanismos interacionistas ou processos causais que produzem tais resultados. Para tanto, considerou-se inicialmente que várias combinações de características pessoais (gênero) e ambientais ou contextuais (experiência desportiva, país ou sistema de ensino) possam produzir efeitos não prognosticados na relação entre o ambiente percebido e a percepção de competência profissional. Enquanto que o gênero (sexo) é uma característica interior e inerente do sujeito, independente das experiências vivenciadas; a experiência desportiva foi considerada uma variável de contexto representativa de uma característica exterior do sujeito, ou seja, adquirida externamente a partir de opção realizada pelo indivíduo ao aproveitar oportunidades oferecidas pelo ambiente.

A população do estudo foi formada por todos os estudantes universitários formandos (em fase de conclusão) do curso de graduação (licenciatura) em Educação Física e Desporto de Instituições Públicas (não-privadas) de Ensino Superior Universitário de Portugal e da região sul do Brasil.

A região sul do Brasil foi escolhida por representar uma parcela significativa da realidade brasileira devido as desigualdades regionais existentes no Brasil. Segundo Martins (1996), a região norte responde por 2,7% de instituições de graduação, a região centro-oeste por 9,2%, a região nordeste por 10,3%, a região sul por 14,3% e a região sudeste por 63,3%. Outro aspecto importante é a escolha das instituições da rede pública, que embora não abrangem a maioria das instituições no ensino de graduação (ensino privado atinge 75% das instituições e 60% das matrículas de graduação), correspondem a formação de melhor qualidade na graduação.

O processo de seleção da amostra foi estratificado por alocação ótima, tendo como critério básico a obtenção de um percentual de participação dos formandos de cada Instituição de Ensino Superior igual ou superior a 50%. Como na amostra das Instituições de Ensino Superior Brasileiras este mínimo poderia acarretar num número inferior a 20 estudantes devido ao sistema de ensino empregado, estabeleceu-se como critério adicional que este mínimo deveria ser igual ou superior a 20 estudantes por Instituição de Ensino Superior Brasileira.

Das 5 Instituições Públicas de Ensino Superior Portuguesas que oferecem o curso de graduação em Educação Física e Desportos, participaram do estudo formandos da Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. No momento de realização deste estudo, o curso de licenciatura em Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra encontrava-se no seu quarto ano de implantação, ou seja, não possuía ainda estudantes formandos nesta área. A participação dos formandos do curso ministrado pela Universidade da Madeira ficou impossibilitada devido as dificuldades encontradas em acessar os formandos bem como a localização da instituição na Ilha da Madeira.

A região sul do Brasil, que compreende os estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, possui 10 Instituições Públicas de Ensino Superior Universitário com cursos nesta área, sendo 5 da rede federal de ensino (com maior concentração no estado do Rio Grande do Sul) e 5 da rede estadual de ensino (com maior concentração no estado do Paraná). Participaram do estudo formandos da Universidade Federal de Santa Maria (RS), Universidade Federal de Santa Catarina (SC), Universidade do Estado de Santa Catarina (SC), Universidade Estadual de Maringá (PR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR). Na escolha destas instituições procurou-se assegurar fundamentalmente o equilíbrio na amostra com relação a localização geográfica (interior x capital) e também no tocante a rede de ensino (Estadual x Federal).

Na tabela 1 são apresentados os dados da amostra do estudo referentes as Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas e quanto ao gênero dos participantes.

Tabela 1. Amostra do estudo.

Gênero	Instituições Brasileiras						Instituições Portuguesas				
	01	02	03	04	05	ST	01	02	03	ST	Total
Masculino	18	09	06	07	14	54	35	35	32	102	156
Feminino	12	21	13	10	08	64	09	30	23	62	126
Total	30	30	19	17	22	118	44	65	55	164	282

Conforme pode-se visualizar na tabela 1, dos 282 formandos participantes do estudo, 118 (42%) eram de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e 164 (58%) estavam vinculados a Instituições de Ensino Superior Portuguesas. Quanto ao gênero dos participantes, 156 (55%) eram do gênero masculino e 126 (45%) do gênero feminino.

A experiência desportiva foi considerada neste estudo uma variável planejada dicotomicamente, onde a divisão dos formandos em experientes e não-experientes desportivos foi obtida a partir de critérios indicadores de qualidade (nível mais elevado de prática competitiva numa modalidade específica) e de quantidade (número de anos de prática desportiva numa modalidade específica) de prática. Assim, considerou-se como experiente desportivo aquele indivíduo que possuía 6 ou mais anos de prática desportiva de uma modalidade específica e também tinha participado em competições a nível nacional ou internacional nesta modalidade na categoria adulta e noutra categoria anterior. Por outro lado, considerou-se como não-experiente desportivo aquele indivíduo que possuía menos de 6 anos de prática desportiva numa modalidade específica e tinha apenas participado em competições desportivas a nível local e regional. Para efeitos do presente estudo, aqueles indivíduos que possuíam apenas quantidade de prática (6 ou mais anos de prática desportiva numa modalidade específica) ou somente qualidade de prática (participado de competições desportivas a nível nacional ou internacional nesta modalidade específica) foram considerados também como não-experientes desportivo.

Para avaliação da percepção de competência profissional utilizou-se como instrumento de medida a “Escala de Competência Profissional Percebida em Educação Física e Desportos” (ECPEFD) desenvolvida por Nascimento (1996). Ela constitui uma escala de medida de eficácia pessoal, por referir-se apenas as convicções do profissional de Educação Física e Desportos sobre suas próprias capacidades para desempenhar comportamentos específicos, e também um instrumento bidimensional, por englobar as dimensões ou sub-escalas de conhecimentos e de habilidades profissionais. O ECPEFD é um questionário composto de 30 itens, com uma distribuição alternada das questões quanto os indicadores das dimensões de conhecimentos profissionais (14 itens) e de habilidades profissionais (16 itens). Todos os itens são respondidos

numa escala de avaliação de 0 (Nenhum Domínio) para 5 (Domínio Total).

A magnitude da competência profissional percebida é operacionalizada não como uma medida simples de uma tarefa específica do profissional mas como uma medida composta que refere-se a soma de respostas de itens sobre diferentes competências da dimensão de conhecimentos e da dimensão de habilidades necessárias ao desempenho profissional da área. Desta forma, considerando que o escore total do ECPEFD pode variar de 0 a 150, os escores totais mais elevados representam níveis de competência profissional percebida altos (76 a 105 = competência percebida suficiente; 106 a 135 = competência percebida alta; e 136 a 150 = competência percebida muito alta) e os escores totais mais baixos indicam níveis de competência profissional percebida baixos (0 a 15 = nenhuma competência; 16 a 45 = competência percebida muito baixa; e 46 a 75 = competência percebida baixa).

Na análise mais detalhada das dimensões ou sub-escalas de conhecimentos e de habilidades profissionais utilizou-se a mesma estratégia empregada na avaliação da competência profissional percebida, ou seja, os escores mais elevados refletem a tendência de perceber níveis mais altos de domínio nas respectivas dimensões. Como os escores destas sub-escalas variam de forma diferente em decorrência do número desigual de itens, optou-se pela elaboração de duas escalas de avaliação distintas. Assim, na sub-escala de avaliação da dimensão de conhecimentos profissionais os escores de 0 a 7 representam nenhum domínio percebido, de 8 a 21 indicam domínio percebido muito baixo, de 22 a 35 refletem baixo domínio percebido, de 36 a 49 compreendem domínio percebido suficiente, de 50 a 63 evidenciam alto domínio percebido e de 64 a 70 revelam domínio percebido muito alto. Por outro lado, na sub-escala de avaliação da dimensão de habilidades profissionais, os escores de 0 a 8 representam nenhum domínio percebido, de 9 a 24 indicam domínio percebido muito baixo, de 25 a 40 refletem baixo domínio percebido, de 41 a 56 compreendem domínio percebido suficiente, de 57 a 72 evidenciam alto domínio percebido e de 73 a 80 revelam domínio percebido muito alto.

Embora os resultados obtidos na avaliação das propriedades psicométricas do ECPEFD apontam para o seu refinamento ou aprofundamento contínuo, eles também revelam níveis aceitáveis de consistência interna e de validade de conteúdo bem como alto coeficiente de estabilidade dos escores, o que permite a utilização deste instrumento de medida no presente estudo.

Na avaliação do ambiente percebido na formação inicial foram levadas em consideração apenas as variáveis relativas às estruturas interpessoais, ou seja, a percepção dos indivíduos quanto ao nível de participação na tomada de decisões do processo de ensino-aprendizagem e quanto ao seu grau de envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. O instrumen-

to de medida consiste um questionário, composto somente por questões fechadas, que procura identificar o estilo e modos nos quais se desenvolve a vida na sala de aula. Enquanto que a escala de avaliação da participação percebida nas tomadas de decisões é de 5 pontos (1=centralização de todas as decisões no professor a 5=centralização de todas as decisões no aluno), a escala utilizada na avaliação do grau de envolvimento percebido no processo de ensino-aprendizagem é de somente 4 pontos (1=totamente passivo a 4=totamente ativo).

Como estes dois indicadores foram retirados de um questionário mais amplo de avaliação do ambiente percebido na formação inicial em Educação Física e Desportos e que este instrumento avalia a formação inicial a partir de 6 eixos curriculares (biológico, psicológico, sócio-anropológico, pedagógico, cultura física e aprofundamento), tornou-se necessária a elaboração de uma escala de avaliação para transformar os escores atribuídos individualmente a cada eixo curricular numa medida geral representativa da formação inicial como um todo. Assim, na avaliação da participação percebida no processo de ensino-aprendizagem de todos eixos curriculares, a média obtida entre 0 a 0,5 indica sem condições de resposta, de 0,6 a 1,5 representa a centralização de todas as decisões no professor, de 1,6 a 2,5 reflete a centralização de quase todas as decisões no professor, de 2,6 a 3,5 compreende a participação conjunta de professores e alunos na tomada de decisões, de 3,6 a 4,5 evidencia a centralização de quase todas as decisões nos alunos e de 4,6 a 5,0 revela a centralização de todas as decisões nos alunos. Por outro lado, na avaliação do envolvimento percebido no processo de ensino-aprendizagem de todos eixos curriculares, a média obtida entre 0 a 0,5 indica sem condições de resposta, de 0,6 a 1,5 representa o aluno totalmente passivo, de 1,6 a 2,5 reflete o aluno parcialmente passivo, de 2,6 a 3,5 compreende o aluno parcialmente ativo e de 3,6 a 4,0 evidencia o aluno totalmente ativo.

Estes indicadores foram testados dentro do instrumento geral de avaliação do ambiente percebido na formação inicial em Educação Física e Desportos quanto a sua objetividade, clareza de linguagem e fidedignidade dos escores. Os resultados obtidos revelam que estes itens do instrumento obtiveram sempre coeficientes de correlação superiores a 0,70 (de 0,82 a 1,00 para a amostra portuguesa e de 0,75 a 0,96 para a amostra brasileira), indicando níveis aceitáveis de fidedignidade.

A coleta de dados do estudo foi realizada inicialmente com os formandos brasileiros (2º semestre letivo de 1996) e, posteriormente, com os formandos portugueses (1º semestre letivo de 1997). A distribuição e recolha dos questionários foi efetuada pessoalmente, na maior parte dos casos, pelo investigador e somente em duas Instituições de Ensino Superior Brasileiras foi realizada por professores responsáveis pela coordenação pedagógica do respectivo curso. Após o contato prévio com a coordenação pedagógica do curso ou com a coordenação pedagógica dos

estágios supervisionados, eram marcadas reuniões com todos os formandos da instituição para aplicação do instrumento de medida. A aplicação do questionário iniciava sempre com a explicitação dos objetivos do estudo, do caráter voluntário da participação, do anonimato e da confidencialidade das informações recolhidas.

Para efeitos de análise e tratamento estatístico dos dados foram utilizados procedimentos de estatística não-paramétrica disponíveis no programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Para verificar possíveis diferenças nas variáveis do estudo utilizou-se, inicialmente, a análise de variância multivariada (manova) e, posteriormente, a prova U de Mann-Whitney. Na identificação de possíveis relações entre as variáveis do estudo utilizou-se o coeficiente de correlação de postos de Spearman. O nível de significância de 0,05 foi adotado para identificar as possíveis diferenças e relações entre as variáveis do estudo.

3. Resultados e Discussão.

Nas tabelas 2 e 3 são apresentados os resultados descritivos das variáveis do estudo referente a amostra brasileira e a amostra portuguesa.

Tabela 2. Médias e Desvios Padrões das Variáveis do Estudo Referente ao Nível de Experiência Desportiva e Gênero dos Formandos de Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

Variáveis	Não-Experientes (n=86)		Experientes (n=32)		Geral (n=118)					
	Masc.(n=30)		Fem.(n=56)		Masc.(n=24)		Fem.(n=08)			
	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp		
Competência Profissional Percebida	3,00	0,58	3,28	0,59	3,12	0,61	3,25	0,70	3,17	0,60
Dimensão Conhecimentos	2,90	0,71	3,03	0,60	2,87	0,67	2,75	0,46	2,94	0,63
Dimensão Habilidades	3,10	0,60	3,33	0,61	3,20	0,65	3,25	0,70	3,24	0,62
Participação Percebida	2,20	0,55	2,10	0,52	2,25	0,53	2,00	0,75	2,15	0,54
Envolvimento Percebido	3,00	0,69	2,98	0,72	2,91	0,58	2,87	0,64	2,96	0,67

Tabela 3. Médias e Desvios Padrões das Variáveis do Estudo Referente ao Nível de Experiência Desportiva e Gênero dos Formandos de Instituições de Ensino Superior Portuguesas.

Variáveis	Não-Experientes (n=54)		Experientes (n=110)		Geral (n=164)					
	Masc.(n=35)		Fem.(n=19)		Masc.(n=67)		Fem.(n=43)			
	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp		
Competência Profissional Percebida	3,48	0,61	3,42	0,50	3,74	0,50	3,55	0,50	3,60	0,53
Dimensão Conhecimentos	3,31	0,58	3,31	0,47	3,62	0,50	3,25	0,44	3,38	0,51
Dimensão Habilidades	3,65	0,63	3,68	0,47	3,79	0,50	3,55	0,54	3,68	0,54
Participação Percebida	1,57	0,50	1,50	0,66	2,00	0,46	2,05	0,58	1,85	0,55
Envolvimento Percebido	2,62	0,59	2,84	0,50	2,95	0,55	3,02	0,51	2,84	0,56

Com relação a competência profissional percebida, embora os formandos brasileiros não-experientes desportivos do gênero masculino apresentem valores inferiores aos formandos experientes desportivos e os formandos não-experientes do gênero feminino apresentem valores superiores aos formandos experientes desportivos, no cômputo geral, ambos demonstram uma percepção média ou suficiente de competência profissional em Educação Física e Desportos. Os resultados da análise de variância desta variável não indicaram a existência de diferenças significativas na comparação dos dados considerando a experiência desportiva e gênero dos formandos brasileiros.

No que diz respeito a percepção de domínio dos conhecimentos profissionais, constatou-se que os resultados obtidos pelos formandos não-experientes desportivos, tanto do gênero masculino quanto do gênero feminino, são superiores aqueles apresentados pelos formandos experientes desportivos. Contudo, estas diferenças não são significativas devido ao fato dos valores encontrados estarem muito próximos e indicarem o domínio percebido suficiente de conhecimentos.

Quanto ao domínio percebido das habilidades profissionais, enquanto que no gênero masculino os valores dos formandos experientes desportivos são superiores aos dos formandos não-experientes desportivos, no gênero feminino esta situação está invertida, pois os formandos não-experientes desportivos demonstram níveis mais elevados de percepção de domínio de habilidades do que os formandos experientes desportivos. Porém, como a percepção de domínio de habilidades profissionais dos formandos brasileiros situa-se no nível médio (suficiente), também não foram encontradas diferenças significativas na comparação entre o gênero e experiência desportiva dos sujeitos.

No tocante a participação percebida nas tomadas de decisões e ao grau de envolvimento percebido no processo de ensino-aprendizagem da formação inicial em Educação Física e Desportos, os resultados apresentados pelos formandos brasileiros, tanto do gênero masculino e feminino quanto aos experientes e não-experientes desportivos, são muito similares. Os resultados encontrados indicam que os formandos brasileiros percebem os professores como centralizadores de quase todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem deixando-os apenas participarem das decisões referentes à realização e/ou avaliação das atividades. De um modo geral, os formandos brasileiros percebem-se parcialmente ativos deste processo, identificando-se como mero participantes ou executantes das atividades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, a competência profissional percebida dos formandos portugueses experientes desportivos foi diferente significativamente ($U=2340,0$; signif. $p<0,05$) em relação aos formandos não-experientes desportivos independente o gênero dos sujeitos (Tabela 4). Enquanto que os formandos portugueses experientes desportivos apresentam uma competência profissional percebida alta, os formandos não-experientes desportivos demonstram uma percepção média ou suficiente de competência profissional.

Tabela 4. Resultados da Prova “U” de Mann-Whitney para Comparação dos Dados Obtidos nas Variáveis do Estudo Referente ao Nível de Experiência Desportiva e Gênero dos Formandos de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas.

Variáveis	Brasileiros (n=118)		Portugueses (n=164)	
	Exp. Desp.	Gênero	Exp. Desp.	Gênero
Competência Profissional	1.322,5	1.394,5	2.340,0 *	2.777,0
Dimensão Conhecimentos	1.213,5	1.606,0	2.599,0	2.648,0
Dimensão Habilidades	1.330,0	1.483,5	2.857,5	2.755,0
Participação Percebida	1.313,0	1.539,0	2.427,5 *	3.137,0
Envolvimento Percebido	1.256,5	1.706,0	2.458,5 *	2.647,5

* Signif. $P < 0,05$

Nas dimensões de conhecimentos e habilidades profissionais, os resultados da análise de variância e da prova U de Mann-Whitney não detectaram nenhuma diferença significativa na comparação efetuada considerando separadamente o gênero ou a experiência desportiva dos sujeitos. Os valores encontrados na dimensão conhecimentos estão muito próximos e indicam o nível médio (suficiente) de domínio percebido. Na dimensão habilidades, embora os valores obtidos não estejam tão próximos como na dimensão conhecimentos, eles revelam o alto domínio percebido, tanto para os formandos do gênero masculino e feminino quanto aos experientes e não-experientes desportivos.

Com relação a dinâmica do poder percebida no processo de ensino-aprendizagem, os resultados da prova U de Mann-Witney apontaram para a existência de diferenças significativas na comparação entre os formandos experientes e não-experientes desportivos independente ao gênero dos sujeitos ($U=2427,5$; $p<0,05$). Os formandos portugueses não-experientes desportivos tendem a identificar a centralização nos professores de todas as decisões relacionadas ao planejamento, realização e avaliação das atividades, enquanto que os formandos experientes desportivos parecem identificar os professores como centralizadores de quase todas as decisões, deixando-os apenas participarem das decisões referentes à realização e/ou avaliação das atividades.

Quanto ao envolvimento percebido no processo de ensino-aprendizagem, os formandos portugueses consideram-se de um modo geral parcialmente ativos. Entretanto, na comparação efetuada na amostra portuguesa relativa a experiência desportiva dos sujeitos, foram encontradas diferenças significativas ($U=2458,5$; $p<0,05$) que indicam que os formandos experientes desportivos parecem perceberem-se mais ativos no ambiente de aprendizagem do que os formandos não-experientes desportivos.

As tabelas 5 e 6 apresentam, respectivamente, os resultados da prova U de Mann-Whitney na comparação interna das variáveis do estudo em cada amostra considerando a experiência desportiva e o gênero dos sujeitos.

Tabela 5. Resultados da Prova "U" de Mann-Whitney na Comparação entre os Formandos do Gênero Masculino e os Formandos do Gênero Feminino Considerando o País e a Experiência Desportiva dos Sujeitos.

Variáveis	Brasileiros		Portugueses	
	Não-Exper.	Experientes	Não-Exper.	Experientes
Competência Profissional	650,0	82,5	322,0	1.188,5
Dimensão Conhecimentos	774,0	86,0	319,0	1.056,5 *
Dimensão Habilidades	693,0	89,5	314,5	1.126,5 *
Participação Percebida	771,0	78,0	220,0	1.200,5
Envolvimento Percebido	830,5	92,5	273,5	1.225,0

* Signif. $P < 0,05$

Tabela 6. Resultados da Prova “U” de Mann-Whitney na Comparação entre os Formandos Não-Experientes Desportivos e os Formandos Experientes Desportivos Considerando o País e o Gênero dos Sujeitos.

Variáveis	Brasileiros		Portugueses	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Competência Profissional	332,5	223,0	868,0 *	352,5
Dimensão Conhecimentos	346,5	173,0	896,5 *	384,0
Dimensão Habilidades	337,5	215,5	1.012,5	354,0
Participação Percebida	345,0	206,0	722,5 *	348,5
Envolvimento Percebido	328,0	200,5	868,5 *	344,0

* Signif. $P < 0,05$

Os dados obtidos na amostra brasileira revelaram uma certa homogeneidade nas variáveis do estudo considerando simultaneamente o gênero e a experiência desportiva dos formandos brasileiros. Contudo, na amostra portuguesa foram detectadas algumas diferenças significativas que indicam uma certa heterogeneidade entre os formandos portugueses relativa ao gênero e a experiência desportiva dos sujeitos.

Nas dimensões de conhecimentos e habilidades profissionais, enquanto que os formandos portugueses experientes desportivos do gênero masculino situam-se num nível alto de domínio percebido, os formandos do gênero feminino apresentam domínio percebido médio ou suficiente. Entre os formandos portugueses do gênero masculino foram encontradas também diferenças significativas na comparação entre os sujeitos não-experientes e experientes desportivos nas variáveis competência profissional percebida, dimensão conhecimentos, participação percebida nas tomadas de decisões e envolvimento percebido no ambiente de aprendizagem.

Apesar dos formandos portugueses do gênero masculino experientes e não-experientes desportivos terem revelado de forma similar um alto domínio percebido das habilidades profissionais, os demais resultados encontrados indicam que os formandos portugueses experientes desportivos apresentam um nível mais elevado de competência profissional percebida e de domínio dos conhecimentos profissionais, assim como percebem-se mais participantes nas tomadas de decisões e mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do que os formandos portugueses não-experientes desportivos.

Ao considerar que, conforme Bandura (1986), quanto mais poderosa é a auto-eficácia percebida, mais propensas estão as pessoas a selecionar tarefas desafiadoras, persistirem nelas e desempenha-las com sucesso, as evidências obtidas permitem apenas assegurar que os formandos portugueses do gênero masculino e experientes desportivos, estão mais prováveis a engajarem-se em tarefas profissionais nas quais as suas habilidades são requeridas e não desistirão em face das dificuldades encontradas.

Tendo em vista a clarificação de algumas diferenças possíveis nas variáveis do estudo e a identificação de possíveis nichos ecológicos (intersecção entre um ou mais endereços sociais e alguns atributos pessoais dos indivíduos), foram efetuadas análises posteriores contrastando os formandos do gênero masculino e os do gênero feminino, os formandos não-experientes e os experientes desportivos e os formandos brasileiros e os portugueses. Assim, para determinar até que ponto existiam diferenças significativas nas variáveis do estudo, em função do gênero (masculino e feminino), em função da experiência desportiva (não-experiente e experiente) e em função do país (Brasil e Portugal), realizaram-se análises de variância multivariadas (MANOVAs) separadas para cada variável.

Tabela 7. Resultados da Análise de Variância a Nível de Três Fatores (País, Gênero e Experiência Desportiva) dos Dados Obtidos nas Variáveis do Estudo pelos Formandos de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas.

Variáveis	Competência Profissional		Dimensão Conhecimentos		Dimensão Habilidades		Participação Percebida		Envolvimento Percebido	
	F	Signif. F	F	Signif. F	F	Signif. F	F	Signif. F	F	Signif. F
País	22,65	0,001	31,77	0,001	28,27	0,001	13,99	0,001	1,47	0,227
Gênero	0,24	0,628	0,60	0,438	0,05	0,824	0,10	0,749	0,85	0,357
Experiência Desportiva	2,23	0,136	0,25	0,620	0,01	0,937	0,35	0,555	0,36	0,548
País/Gênero	4,15	0,043	0,71	0,401	2,08	0,150	3,49	0,063	1,58	0,209
País/Exper.Desportiva	0,90	0,345	1,96	0,163	0,01	0,973	0,91	0,340	2,81	0,095
Gênero./Exper.Desportiva	0,76	0,384	2,60	0,108	1,84	0,176	3,57	0,074	0,03	0,855
País/Gênero/Exper.Desp.	0,01	0,909	0,01	0,982	0,03	0,853	2,13	0,145	0,01	0,961

Os resultados destas análises apresentados na tabela 7 revelaram a existência de diferenças significativas entre os dados obtidos nas amostras brasileira e portuguesa nas variáveis competência profissional percebida, dimensão conhecimentos, dimensão habilidades e participação percebida nas tomadas de decisões. Na competência profissional percebida revelou ainda a existência de diferenças significativas entre as amostras considerando o gênero dos sujeitos. As diferenças existentes, embora significativas, podem estar relacionadas a dimensão das amostras do estudo. Os valores são ínfimos devido a pequena amplitude de variação das escalas de avaliação utilizadas.

De uma forma geral, conforme pode ser visualizado na tabela 8, os formandos portugueses, independente ao gênero e experiência desportiva, apresentam níveis mais elevados de competência profissional percebida e de domínio percebido de conhecimentos e habilidades profissionais do que os formandos brasileiros. No entanto, os formandos brasileiros apontaram de forma significativa a sua maior participação nas tomadas de decisões do processo de ensino-aprendizagem do que os formandos portugueses.

Tabela 8. Médias e Desvios Padrões das Variáveis do Estudo Referente ao Gênero dos Formandos de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas.

Variáveis	Brasileiros(n=118)						Portugueses(n=164)					
	Masc.		Fem.		Geral		Masc.		Fem.		Geral	
	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp	Md	Dp
Competência Profissional	3,05	0,59	3,28	0,60	3,17	0,60	3,65	0,55	3,51	0,50	3,60	0,53
Dimensão Conhecimentos	2,88	0,69	3,00	0,59	2,94	0,63	3,45	0,53	3,27	0,44	3,38	0,51
Dimensão Habilidades	3,14	0,62	3,32	0,61	3,24	0,62	3,74	0,55	3,59	0,52	3,68	0,54
Participação Percebida	2,22	0,53	2,09	0,55	2,15	0,54	1,85	0,51	1,87	0,61	1,85	0,55
Envolvimento Percebido	2,96	0,64	2,96	0,71	2,96	0,67	2,77	0,57	2,96	0,51	2,84	0,56

Ao ser considerado apenas o gênero dos formandos, tanto os dados obtidos pelos formandos portugueses do gênero masculino como os do gênero feminino nas variáveis competência profissional percebida e dimensões de conhecimentos e de habilidades profissionais, foram muito superiores aqueles encontrados nos respectivos formandos brasileiros, mas foram diferentes significativamente apenas os valores de competência profissional percebida ($U=1.389,0$ e $U=1.567,0$; signif. $p<0,05$).

Os resultados da prova U de Mann-Wittney contidos na tabela 9 confirmam as diferenças apontadas pela análise de variância relativas ao país/gênero, principalmente na comparação entre os formandos do gênero masculino, não-experientes e experientes desportivos. Tais diferenças podem ser identificadas na confrontação dos dados apresentados nas tabelas 2 e 3, onde os resultados indicam um nível médio ou suficiente de competência percebida entre os formandos brasileiros e níveis altos de competência percebida entre os formandos portugueses nas variáveis competência profissional e dimensões de conhecimentos e habilidades profissionais. Esta situação foi também encontrada entre os formandos do gênero feminino, porém somente na dimensão de habilidades profissionais para os sujeitos não-experientes desportivos e na dimensão de conhecimentos profissionais para os sujeitos experientes desportivos.

Tabela 9. Resultados da Prova “U” de Mann-Whitney na Comparação entre os Formandos Brasileiros e os Formandos Portugueses Considerando o Gênero e a Experiência Desportiva dos Sujeitos.

Variáveis	Não-Experientes Desportivos		Experientes Desportivos	
	Masc	Fem.	Masc.	Fem.
Competência Profissional	332,5 *	466,5	363,0 *	131,0
Dimensão Conhecimentos	381,5 *	400,5	371,0 *	96,0 *
Dimensão Habilidades	307,0 *	355,5 *	404,0 *	133,0
Participação Percebida	255,0 *	487,0	624,0	148,0
Envolvimento Percebido	368,0 *	461,0	760,0	150,0

* Signif. $P < 0,05$

Um aspecto considerado de fundamental relevância nos estudos ecológicos é que devem incluir dentro do possível um contraste em pelo menos dois macrossistemas. Nesta perspectiva, a análise descritiva das variáveis do estudo separada para cada macrodomínio proporcionou a observação geral dos aspectos que operam de forma similar e diferente nos dois macrossistemas. Contudo, a interpretação dos resultados, conforme Bronfenbrenner (1992), deve ser realizada a luz da cultura ou subcultura na qual a pessoa está envolvida. Para tanto, procurou-se analisar as descobertas quantitativas no contexto da cultura na qual o estudante efetuou a sua formação inicial.

Na tentativa de evitar um discurso meramente especulativo, a interpretação foi realizada baseando-se em algumas evidências empíricas veiculadas em jornais e revistas. Embora a análise da economia do final do século ter ficado muito complicada devido a onda da globalização ou internacionalização da economia, identifica-se a ocorrência de um processo de reconstrução nacional tanto em Portugal, devido ao seu ingresso no Mercado Comum Europeu e a consequente adaptação de sua economia aos parâmetros estabelecidos pelos tratados, quanto no Brasil, que tornou-se um mercado emergente de fluxo de capitais estrangeiros e que sofre as duras consequências para atingir os padrões mundiais de alta eficiência, baixo custo e tremenda competição.

A sensibilidade nacional deste processo de reconstrução parece ser percebida de forma diferenciada pelos brasileiros e portugueses. Enquanto que Portugal ocupa uma posição confortável, onde as mudanças econômicas estão sendo implementadas com maior tranquilidade em virtude deste possuir uma economia mais estabilizada e próxima dos mínimos estabelecidos, no Brasil paira um estado de alerta geral frente ao risco eminente de uma implosão econômica.

O vaivém entre o otimismo e o pessimismo tem gerado um clima de incertezas e angústias no Brasil. Por um lado, o pessimismo subestima a vitalidade básica da economia e, por outro lado, o otimismo é capaz de confundir a força com a invulnerabilidade. Esta situação foi provocada tam-

bém pelos planos econômicos sucessivos, que não foram capazes de amenizar os problemas sociais e de reduzir as taxas alarmantes de desemprego, mas de aumentar ainda mais a competição acirrada para assumir os postos de trabalho existentes. Neste sentido, a percepção de competência profissional dos formandos brasileiros pode estar sendo afetada pelo momento histórico em que se encontra o país, além disso pelas pressões advindas da competição elevada para ocupação das poucas vagas existentes num mercado de trabalho em vias de saturação.

A percepção de competência profissional mais elevada dos formandos portugueses pode estar atrelada a posição confortável de emprego fácil no sistema de ensino, onde existem ainda muitas vagas a serem ocupadas. Outro fator que contribui está relacionado ao estágio pedagógico implementado na formação inicial. Os estágios funcionam como um elemento de transição para o mercado de trabalho na medida em que são operacionalizados no último ano do curso e procuram inserir o formando num posto de trabalho da própria área.

Ao tentar interpretar os resultados da pesquisa considerando o contexto de vida real, ou seja, a estrutura sócio-cultural e o momento histórico, constata-se que a competência profissional percebida de formandos brasileiros e portugueses pode ser afetada por inúmeros fatores a nível de macrossistema, como o sistema de crenças, recursos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções ao longo da vida e padrões de intercâmbio social. A interpretação dos resultados alcançados constituiu-se apenas de uma análise complementar dos contextos ambientais nos quais a competência profissional foi percebida de forma diferente. Na verdade, a identificação dos padrões característicos de uma cultura ou sub-cultura, especialmente das oportunidades que são dadas ao indivíduo num determinado momento histórico e dos sistemas de crenças predominantes no mundo da pessoa, é essencial para uma interpretação mais plausível deste processo e para evitar um discurso incipiente e meramente argumentativo de dados primários de outras investigações.

Apesar das diferenças contextuais entre as duas amostras, um dado importante deste estudo é que a percepção de competência profissional mais elevada dos formandos portugueses indica que estes terão menores problemas de ajustamento profissional do que os formandos brasileiros. Tais evidências são apoiadas nos resultados obtidos no estudo de Saks (1995), onde foi detectado que a percepção de auto-eficácia pós-treinamento é um importante fator de mediação do ajustamento profissional. Em outras palavras, níveis mais elevados de convicções pessoais de domínio de competências profissionais são capazes de predizer uma maior quantidade de esforço e grau de persistência na atividade profissional em termos de garantir melhor capacidade de competir, melhor satisfação no trabalho, maior comprometimento e menor intenção para desistir da profissão.

As estruturas interpessoais da formação inicial parecem revelar a preferência dos professores universitários portugueses por estratégias de ensino

mais diretivas, onde os professores procuram acessar simultaneamente a todos os estudantes e controlar quase todas ações de sala de aula. O engajamento do estudante brasileiro, embora esteja dependente das ações do professor, revela que estes estão mais propensos a utilizarem estratégias instrucionais que requerem do professor um maior compartilhar o controle da sala de aula com os seus estudantes.

Os dados obtidos nas variáveis competência profissional percebida e domínio percebido de conhecimentos e habilidades profissionais foram correlacionados com os resultados encontrados nas variáveis relativas ao grau de participação percebida nas tomadas de decisões e ao nível de envolvimento percebido no processo de ensino-aprendizagem da formação inicial em Educação Física e Desportos.

Tabela 10. Coeficientes de Correlação Entre as Variáveis do Estudo Referentes ao Nível de Experiência Desportiva e Gênero dos Formandos de Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas.

Relações	Brasileiros				Portugueses			
	Exper.		Não-Exp.		Exper.		Não-Exp.	
	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.
CPP X Partic. Percebida	.31	.66	.25	.25	.38 *	.42 *	.01	.24
CPP X Envolv. Percebido	.18	-.17	.15	.17	.43 *	.43 *	.43 *	.21
DC X Partic. Percebida	.50 *	.29	.11	.23	.41 *	.39 *	.14	.28
DC X Envolv. Percebido	.28	.29	.13	.30 *	.49 *	.47 *	.45 *	.20
DH X Partic. Percebida	.29	.66	.33	.24	.51 *	.33 *	-.12	.66 *
DH X Envolv. Percebido	.22	-.17	.26	.16	.52 *	.44 *	.34 *	.38

* Signif. $P < 0,05$

Como se pode verificar na tabela 10, os coeficientes de correlação dos formandos portugueses experientes desportivos, do gênero masculino e do gênero feminino, revelaram a existência de relações positivas e significativas em todas as variáveis do estudo. Nos demais grupos amostrais foram encontradas apenas algumas correlações positivas e significativas entre as variáveis. Os formandos portugueses não-experientes desportivos relacionaram somente o nível de envolvimento percebido no ambiente de aprendizagem com as variáveis competência profissional percebida e domínio percebido de conhecimentos e habilidades profissionais (gênero masculino) e o grau de participação percebida nas tomadas de decisões com a percepção de domínio de habilidades profissionais (gênero feminino).

Um aspecto interessante é que na amostra brasileira foram identificadas relações positivas e significativas somente entre o domínio percebido de conhecimentos profissionais com a participação percebida na tomada de decisões (formandos experientes desportivos do gênero masculino) e tam-

bém com o envolvimento percebido no ambiente de aprendizagem (formandos não-experientes desportivos do gênero feminino).

Embora os valores encontrados na amostra portuguesa possam indicar a existência de correlações positivas e significativas entre as variáveis do estudo, todos os valores são muito baixos e inferiores a 0.70. Neste sentido, considerando que os coeficientes de correlação devem ser mais apreciados pela sua grandeza numérica do que pela sua significância probabilística, optou-se pela atitude de acautelar-se na discussão das relações detectadas. Da mesma forma, decidiu-se não prosseguir com a análise de regressão múltipla para testar a extensão pela qual a experiência desportiva e o gênero dos formandos modera a relação entre as estruturas interpessoais e a competência profissional percebida.

De um modo geral, os resultados obtidos parecem indicar que os níveis mais elevados de competência profissional percebida assim como os de domínio percebido de conhecimentos e habilidades profissionais estão associados com a maior participação dos alunos nas tomadas de decisões e com o seu maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os dados refletem apenas o comportamento destas variáveis para os formandos portugueses experientes desportivos e não permitem nenhuma generalização para os demais formandos, especialmente aqueles pertencentes à amostra brasileira.

As diferenças nas orientações competitivas, ou seja, nos significados pessoais atribuídos ao sucesso e a derrota desportiva, bem como a forma utilizada pelo sujeito para integrar as respostas competitivas nas experiências desportivas podem justificar o fato de não ter também encontrado relação entre as variáveis do estudo nos formandos experientes desportivos brasileiros. Entretanto, esta justificativa constitui apenas uma suposição que merece ser investigada posteriormente com maior profundidade.

No modelo de auto-confiança do domínio da competição desportiva de Vealey (1986) citado por Cruz e Viana (1996), as diferenças individuais em termos de auto-confiança e objetivos competitivos predis põem os atletas para responderem à situação de competição com determinados níveis de estados de auto-confiança que, por sua vez, influenciam de forma decisiva os comportamentos e respostas competitivas dos atletas. Assim, o processo através do qual o sujeito integra as respostas competitivas nas experiências desportivas, que atualizam o seu traço de auto-confiança e a sua orientação competitiva, pode ser diferente entre os atletas. Alguns atletas possuem uma orientação competitiva centrada apenas na vitória e no resultado enquanto que outros estão mais voltados para a realização pessoal e rendimento desportivo. Da mesma forma, há atletas que revelam convicções de auto-confiança de que poderão ganhar sempre ou que nunca cometerão erros, e há também atletas que constroem convicções de que poderão corrigir os erros cometidos, desde que trabalhem com esforço para aperfeiçoar o conjunto de suas habilidades.

Adicionalmente, no sentido de aprofundar a análise da competência profissional percebida dos formandos brasileiros e portugueses, procurou-se identificar quais indicadores das dimensões de conhecimentos e habilidades profissionais que registraram maior e menor percepção de domínio na amostra brasileira e na amostra portuguesa.

No que se refere a dimensão de conhecimentos profissionais, tanto os formandos brasileiros como os formandos portugueses revelaram maior percepção de domínio dos indicadores de conhecimento pedagógico (Me=3,3/Mo=3,0/Md=3,0 e Me=3,6/Mo=4,0/Md=4,0; respectivamente), seguidos pelo conhecimento disciplinar (Me=3,1/Mo=3,0/Md=3,0 e Me=3,5/Mo=3,0/Md=4,0; respectivamente) e, por último, pelo conhecimento do contexto (Me=3,0/Mo=3,0/Md=3,0 e Me=3,3/Mo=3,0/Md=3,0; respectivamente).

Enquanto que as competências de dominar conhecimentos metodológicos específicos de alguns desportos individuais e coletivos (Conhecimento Pedagógico), dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos (Conhecimento Disciplinar) e dominar conhecimentos sobre os conteúdos da matéria de ensino em Educação Física (Conhecimento Disciplinar) registraram maior domínio percebido pelos formandos brasileiros e portugueses; as competências de dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações biomecânicas dos exercícios prescritos ou a prescrever (Conhecimento Disciplinar), dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações fisiológicas dos exercícios prescritos ou a prescrever (Conhecimento Disciplinar) e dominar conhecimentos sobre as principais características da estrutura e funcionamento do sistema educativo e desportivo (Conhecimento do Contexto) foram os indicadores que obtiveram menor percepção de domínio nas duas amostras do estudo.

Na dimensão de habilidades profissionais foram encontradas algumas similaridades e diferenças entre as duas amostras quanto ao posicionamento dos indicadores que registraram maior e menor domínio percebido. De um modo geral, os formandos brasileiros (Me=3,6/Mo=4,0/Md=4,0) e os portugueses (Me=4,0/Mo=4,0/Md=4,0) destacaram de forma bastante semelhante a maior percepção de domínio dos indicadores das habilidades de incentivação.

As competências de criar clima favorável de aprendizagem tornando o ambiente de trabalho agradável, de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos numa determinada população e de despertar o gosto ou interesse dos indivíduos para a prática de atividades físicas, destacaram-se das demais pelo nível alto de domínio percebido e todas constituem indicadores das habilidades de incentivação. Estas evidências são sustentadas também por Ross, Cousins e Gadalla (1996), que os professores recém-formados são mais confiantes do que os professores experientes com respeito as situações envolvendo a motivação dos estudantes.

Entretanto, o posicionamento subsequente das habilidades profissionais de maior domínio percebido não foi similar entre as duas amostras. En-

quanto que os formandos brasileiros evidenciaram na sequência os indicadores das habilidades de comunicação (Me=3,4/Mo=3,0/Md=3,0) e das habilidades de avaliação (Me=3,3/Mo=3,0/Md=3,0), os formandos portugueses destacaram na sequência os indicadores que compreendem as habilidades de avaliação (Me=3,8/Mo=4,0/Md=4,0), as habilidades de comunicação (Me=3,7/Mo=4,0/Md=4,0) e as habilidades de organização e gestão (Me=3,7/Mo=4,0/Md=4,0).

No que diz respeito as habilidades profissionais que os formandos revelaram menor percepção de domínio, os formandos brasileiros concentraram-se nas habilidades de organização e gestão (Me=3,2/Mo=3,0/Md=3,0), de auto-reflexão (Me=3,2/Mo=3,0/Md=3,0) e de planejamento (Me=3,1/Mo=3,0/Md=3,0). Por outro lado, os formandos portugueses concentraram-se apenas nos indicadores de habilidades de planejamento (Me=3,5/Mo=3,0/Md=3,0) e habilidades de auto-reflexão (Me=3,4/Mo=3,0/Md=3,0).

Apesar das duas amostras do estudo terem revelado similarmente o menor domínio percebido das competências de estabelecer e operacionalizar diferentes níveis de objetivos em programas de atividades físicas (Habilidade de Planejamento) e de manifestar espírito de auto-crítica conducente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica (Habilidade de Auto-reflexão), as demais competências foram diferentes. Os formandos brasileiros acrescentaram as competências de organização e gestão (estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividades físicas e racionalizar e gerir os recursos de modo a assegurar uma estrutura de funcionamento econômica) e os formandos portugueses acrescentaram ainda as competências de auto-avaliação (reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização) e de avaliação (avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas identificando as causas de sucesso e insucesso).

O nível alto de competência profissional percebida pelos formandos portugueses encontra respaldo nos resultados do estudo de Onofre e Carreiro da Costa (1994), que detectou um elevado sentimento de auto-eficácia geral relativamente à intervenção pedagógica em Educação Física. Além disso, os investigadores encontraram um alto sentimento de auto-eficácia dos professores portugueses na implementação de medidas de organização bastante semelhante aquele apresentado pela amostra portuguesa nesta pesquisa.

A análise pormenorizada da competência profissional percebida revelou que os formandos brasileiros e portugueses partilham de forma similar os indicadores de maior e menor domínio de conhecimentos e habilidades profissionais. Entretanto, indicou que as duas amostras apresentaram diferentes sentimentos de capacidade nos indicadores que se concentram em posições intermediárias na dimensão de habilidades profissionais. Em outras palavras, os resultados suportam que os formandos não possuem convicções similares de domínio das habilidades profissionais de comunicação,

avaliação, organização e gestão, o que confirma em parte a especificidade das dificuldades ou problemas encontrados pelos profissionais na intervenção pedagógica em Educação Física também demonstrada por Onofre e Carreiro da Costa (1994).

4. Conclusões.

Diante do exposto e considerando as limitações do estudo, especialmente aquelas relacionadas a utilização de questionários com dados auto-registrados e com pequena amplitude de variação das escalas de avaliação adotadas, as seguintes conclusões parecem ser evidenciadas.

No que diz respeito a competência profissional percebida, os formandos brasileiros, independente ao gênero e experiência desportiva, revelaram uma percepção média ou suficiente de domínio de conhecimentos e habilidades profissionais. Quanto às estruturas interpessoais classificaram os professores como centralizadores de quase todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem e perceberam-se como parcialmente ativos, como meros participantes ou executantes das atividades proporcionadas.

Por outro lado, os formandos portugueses demonstraram algumas diferenças significativas nestas variáveis considerando a experiência desportiva dos sujeitos. Enquanto que os formandos experientes desportivos apresentaram uma competência profissional percebida alta, classificaram os professores como centralizadores de quase todas as decisões e também perceberam-se parcialmente ativos do ambiente de aprendizagem, os formandos não-experientes desportivos demonstraram uma competência profissional percebida média ou suficiente, a centralização dos professores de todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem e perceberam-se menos ativos do ambiente de aprendizagem.

Os resultados indicam que as diferenças existentes nas variáveis do estudo no tocante ao gênero e experiência desportiva dos sujeitos são menos evidentes e profundas do que se supunha inicialmente. As diferenças encontradas na percepção de competência profissional em função da experiência desportiva dos formandos portugueses evidenciam que fatores relacionados com os contextos de vida dos sujeitos e com o percurso desportivo parecem atuar como moderadores do nível de competência percebida. Esta observação demonstra a necessidade de explorar ainda mais, através da utilização de instrumentos com melhores qualidades psicométricas, como a percepção de competência profissional é afetada pelas especificidades culturais do contexto brasileiro e português e pela forma que as experiências desportivas são adquiridas.

Embora os formandos portugueses apresentem nível de competência profissional percebida mais elevada que os formandos brasileiros, o que indica que estão mais propensos a ter menores problemas de ajustamento profissional, a análise detalhada da competência profissional percebida re-

velou que os formandos brasileiros e portugueses partilham de forma similar os indicadores de maior e menor domínio de conhecimentos e habilidades profissionais. As duas amostras diferiram apenas nos posicionamentos intermediários ocupados pelos indicadores da dimensão de habilidades profissionais, confirmando em parte a especificidade das dificuldades ou problemas encontrados na intervenção profissional.

De uma forma geral, os dados obtidos no estudo não providenciaram evidências suficientes de relação de causalidade ou de direção de causalidade entre as estruturas interpessoais da formação inicial e a competência profissional percebida em Educação Física e Desportos. Apesar dos resultados dos formandos portugueses experientes desportivos, independente ao gênero, sustentarem parcialmente a noção de que há uma relação entre estas variáveis, investigações futuras são necessárias para verificar se de fato a maior participação dos alunos nas tomadas de decisões e o seu maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem estão associados com níveis mais elevados de competência profissional percebida, assim como com domínio percebido de conhecimentos e habilidades profissionais.

O fato dos formandos brasileiros e portugueses, do gênero masculino e feminino, experientes e não-experientes desportivos, apresentarem um maior domínio percebido de habilidades profissionais do que conhecimentos profissionais é um aspecto intrigante. Esta evidência parece ser inconsistente com as atividades de ensino frequentemente implementadas na formação inicial, que procuram na sua grande maioria fomentar a aquisição de mais e mais conhecimentos do que propriamente desenvolver as habilidades profissionais necessárias para a intervenção profissional futura. Neste sentido, a busca de esclarecimentos necessários para melhor compreender esta situação bem como sobre outros fatores moderadores da percepção de competência profissional na formação inicial deverá dirigir as pesquisas futuras.

Um detalhe importante que esteve ausente neste estudo e que poderia auxiliar na melhor caracterização das estruturas interpessoais ou díadas implementadas no ambiente imediato da formação inicial foi as características instigativas do indivíduo e do ambiente.

As características instigativas do indivíduo não são atributos pessoais como gênero, mas compreendem um conjunto de qualidades do indivíduo que concentra-se na sua capacidade de modificar, selecionar ou reconstruir seus ambientes. Elas podem variar de acordo com a velocidade normal das respostas, padrões de comportamento exploratório, estilos cognitivos de interpretação e organização do ambiente, expectativas ou planos futuros. Na verdade são características pessoais que indicam, ao mesmo tempo, uma orientação ativa e uma interação do indivíduo com o ambiente e, desta forma, são capazes de influenciar o curso subsequente de seu desenvolvimento na formação inicial.

Nesta perspectiva, as investigações futuras necessitam ater-se ao potencial das características dos estudantes para sustentar ou alterar o ambiente

externo. No momento, para melhor caracterização das estruturas interpessoais na formação inicial em Educação Física e Desportos, sugere-se a identificação das estratégias utilizadas pelo estudante que lhe garantem maior controle sobre a sua própria formação, como as estratégias da pesquisa seletiva (salvaguardar a aquisição do que acreditam ser importante e ignorar o que acham irrelevante ou não funcional), da projeção de uma imagem (ações que garantem a criação de uma imagem favorável nos formadores) e aquela de seguir o caminho mais fácil (ações que permitem uma progressão mais fácil, bem sucedida e com menor esforço). Da mesma forma, propõe-se um estudo aprofundado das estratégias empregadas pelos alunos para exercerem um papel seletivo nas interações que estabelecem na formação inicial, como as estratégias de interiorização (aceitar os constrangimentos e acreditar que são importantes para si), de correspondência (ajustar-se aos constrangimentos impostos mantendo reservas privadas sobre eles) e de redefinição (procurar introduzir alterações ou sugestões próprias ao perceberem situações contrárias aos seus interesses ou perspectivas).

Como os estudantes, professores e administradores universitários operam coletivamente antes do que de forma isolada, as instituições de ensino superior desenvolvem convicções coletivas sobre a capacidade de seus estudantes para aprender, de seus professores para ensinar e de seus administradores para traçarem políticas que criam ambientes condizentes para estas tarefas. Na verdade, reconhece-se que as instituições com alta eficácia coletiva exercem influências vitalizadoras nos seus constituintes e que estes efeitos podem ser claramente notados pelos visitantes quando descrevem-nas com uma atmosfera ou clima de efetividade. A pesquisa sobre as características instigativas do próprio ambiente, tais como o clima percebido de competição, de aprendizagem, de desafio, de ameaça ou de acomodação, além de ser uma necessidade para providenciar conhecimentos acerca das características suportivas do ambiente que influenciam na realização acadêmica, constitui um desafio para os investigadores para considerarem a instituição de ensino superior uma unidade de análise mais abrangente.

5. Referências Bibliográficas.

- BANDURA, Albert. (1977) **Social learning theory**. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- BANDURA, Albert. (1986) **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- BASTOS, Alice M.; PAÚL, Constança e SOUSA, Liliana. (1996) Ambiente social na escola : um estudo exploratório. IN: ALMEIDA, Leandro S. et alii (Org.) **Avaliação Psicológica : Formas e Contextos**, Braga : APPORT, v. 4, p. 585-596.

- BRONFENBRENNER, Urie. (1987) **La ecologia del desarrollo humano : experimentos en entornos naturales y diseñados**. Barcelona : Paidós.
- BRONFENBRENNER, Urie. (1988) Interacting systems in human development. Research paradigms; present and future. IN: BOLGER, Niall, CASPI, Avshalom, DOWNEY, Geraldine e MOOREHOUSE, Martha (Ed.) **Person in context: developmental processes**. New York : Cambridge University Press, p. 25-49.
- BRONFENBRENNER, Urie. (1992) Ecological Systems Theory. IN: VASTA, Ross (Ed.) **Six theories of child development : Revised formulations and current issues**. London : Jessica Kingsley Publishers, p. 187-249.
- CERVO, Amado L. e BERVIAN, Pedro A. (1983) **Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil.
- CRUZ, José F.A. e VIANA, Miguel F. (1996) Auto-confiança e rendimento na competição desportiva. IN: CRUZ, José F.A. (Ed.) **Manual de Psicologia do Desporto**, Braga: S.H.O., p. 265-286.
- JESUS, Saul N. e ABREU, Manuel V. (1994) Projecto profissional e expectativas de realização dos professores ; um estudo exploratório. **Revista Inovação**, v. 7, p. 215-221.
- LOSIER, Gaetan F. e WALLERAND, Robert J. (1995) The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. **The Journal of Social Psychology**, v. 6, n. 134, p. 793-801.
- MARCONI, Marina A. e LAKATOS, Eva M. (1987) **Técnicas de Pesquisa**. 2.ed. São Paulo : Atlas.
- MARTINS, Carlos B. (1996) Ensino universitário em números. **Jornal da Ciência Hoje**, Rio de Janeiro : SBPC, 9 de agosto.
- MARTOCCHIO, Joseph. (1994) Effects of conceptions de ability on anxiety, self-efficacy and learning in training. **Journal of Applied Psychology**, v. 79, n. 6, p. 819-825.
- MAURER, Todd J. & TARULLI, Beverly A. (1994) Investigation of perceived environment, perceived outcome and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. **Journal of Applied Psychology**, v. 79, n. 1, p. 3-14.
- MCKENZIE, Alex D. & HOWE, Bruce L. (1997) The effect of imagery on self-efficacy for a motor skill. **International Journal of Sport Psychology**, n. 28, p. 196-210.
- ONOFRE, Marcos S. e CARREIRO DA COSTA, Francisco. (1994) O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 9, p. 15-26.
- PAJARES, Frank. (1996) Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**. v. 66, n. 4, p. 543-578.
- ROSS, John A.; COUSINS, J. Bradley e GADALLA, Tahany. (1996) Within-teacher predictors of teacher efficacy. **Teaching & Teacher Education**, v. 12, n. 4, p. 385-400.
- RUDOLPH, David L. & MCAULEY, Edward. (1996). Self-Efficacy and perceptions of effort : a reciprocal relationship. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n. 18, p. 216-223.
- SAKS, Alan M. (1995) Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. **Journal of Applied Psychology**, v. 80, n. 2, p. 211-225.
- SOLBERG, V. Scott; GOOD, Glenn E. e NORD, Dennis. (1994) Career search self-efficacy : ripe for applications and intervention programming. **Journal of Career Development**, v. 21, n. 1, p. 63-71.
- SOODAK, Leslie C. & PODELL, David M. (1996) Teacher efficacy : toward the understanding of a multifaceted construct. **Teaching & Teacher Education**, v. 12, n. 4, p. 401-411.
- TOFFLER, Alvin. (1991) **Os novos poderes**. Livros do Brasil : Lisboa.

A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar

Luis Sena Lino*
Francisco Carreiro da Costa**
Maurice Piéron***

Introdução

O processo ensino-aprendizagem implica no seu desenvolvimento uma importante componente interactiva, traduzida nas relações que se estabelecem entre professores e alunos, aquando da situação que ambos vivem na realidade da classe. Nesta medida, o êxito do ensino depende largamente da congruência que se estabelece entre a intenção e a acção, com base na gestão de um conjunto de decisões que ambos podem assumir no decurso do referido processo. Em qualquer episódio o professor manifesta, através das decisões que toma, um determinado comportamento de ensino, o qual se repercute num comportamento de aprendizagem, por parte do aluno, na perspectiva de serem alcançados objectivos pré-estabelecidos. Neste contexto, a investigação que conduzimos teve como suporte conceptual um modelo regulador da interacção professor/aluno, criado por Mosston (1966) e posteriormente desenvolvido com a colaboração de Ashworth, denominado de Espectro dos Estilos de Ensino. Segundo o seu criador, a asserção fundamental do Espectro é que o ensino é governado por um único processo unificador, isto é, a tomada de decisões. Todo o acto deliberado de ensino é, por conseguinte, consequência de uma decisão tomada aprioristicamente. Cada estilo possui assim uma estrutura única, determinada pelas decisões que o professor e o aluno tomam, sendo que estilos específicos são desenvolvidos a partir de uma gradual mudança na tomada de decisões. Nestes termos, o Espectro constitui-se como uma teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos no desenvolvimento do aluno. Do conjunto do Espectro elegemos como

* Universidade da Madeira (UMa)

** Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana (UTL/FMH)

*** Universidade de Liège (ULg)

suporte do nosso trabalho, os estilos Tarefa (B) e Recíproco (C), cujas características essenciais são, respectivamente, as seguintes: no primeiro, é estimulado ao aluno um tempo para que o mesmo possa realizar individual e privadamente uma determinada tarefa, e que ao professor é igualmente proporcionado tempo para que possa fornecer “feedback” também individual e privadamente; no segundo os alunos trabalham aos pares, recebem “feedback” imediato, seguem critérios de desempenho estabelecidos pelo professor e desenvolvem destrezas de “feedback” e de socialização.

Objectivos

Tendo por base o enquadramento conceptual anteriormente referenciado, o trabalho centrou-se em torno de dois grandes objectivos gerais: a) analisar os efeitos que se produzem no âmbito da aprendizagem de uma técnica desportiva elementar do basquetebol, “passe e corte; lançamento na passada”, quando organizada e conduzida segundo dois estilos de ensino diferentes: Estilo Tarefa (B) e Estilo Recíproco (C); b) avaliar a consistência das eventuais modificações de comportamento operadas nos alunos, na sequência da aplicação das duas estratégias de ensino enunciadas, através do fenómeno da retenção.

Metodologia

Desenho Experimental

Situando-se no quadro de um estudo processo-produto, o desenho experimental configurou-se a partir da utilização de uma Unidade Experimental de Ensino (ETU) (Piéron & Graham, 1984), enquanto estratégia de investigação. Neste contexto foi ainda constituído um grupo experimental propriamente dito e um grupo de controle e seleccionada como habilidade critério o “passe e corte; lançamento na passada”.

Amostra

A amostra foi constituída por três professoras de Educação Física e 124 alunos (67 rapazes e 57 raparigas) do 6º ano de escolaridade, agrupados em seis turmas “intactas”, pertencentes a duas escolas da zona urbana do Funchal.

Procedimentos Pedagógicos

De acordo com o desenho experimental, a habilidade critério foi ensinada pelas três professoras, em dois períodos de dez minutos, em cada uma das oito aulas que compunham a Unidade de Ensino. Cada professora teve a seu cargo a condução do processo de ensino em duas turmas. Contudo, enquanto que as professoras do grupo experimental utilizaram na sua ac-

ção docente os dois estilos em estudo (um em cada uma das turmas que lhe estavam atribuídas), a professora do grupo de controle fê-lo apenas de acordo com as suas idiossincrasias.

Recolha dos Dados

A recolha dos dados, no que respeita aos comportamentos de ensino dos professores, foi efectuada através da observação em diferido, dos registos em vídeo, de três das oito aulas que cada um leccionou, num total de 18 aulas e de 36 períodos de ensino da habilidade critério. Os instrumentos de observação utilizados foram, respectivamente, adaptações dos sistemas, PROF/ULg (Piéron, 1982); FEED/ULg (Piéron & Delmelle, 1983) e SAMI (Carreiro da Costa, 1988). Quanto aos comportamentos de participação dos alunos, os mesmos foram determinados a partir da observação de um aluno por período, em cada uma das oito aulas da Unidade de Ensino, num total de 48. O instrumento de observação utilizado foi uma adaptação do sistema OBEL/ULg (Piéron, 1982). As variáveis de produto foram, no âmbito do domínio motor, obtidas para cada aluno por meio de três desempenhos de um teste, baseado na habilidade critério, antes do período de ensino (pré-teste), logo após este (pós-teste) e sensivelmente um mês depois (pós-pós-teste). No que respeita ao domínio cognitivo, a sua avaliação foi efectuada através de um teste de respostas múltiplas relacionadas com a matéria de ensino, tendo a sua aplicação temporal seguido o mesmo critério do utilizado para o domínio motor.

Resultados e Discussão

Com base nos “scores” que os alunos das diferentes turmas obtiveram no desempenho dos três testes, foi possível determinar a percentagem de ganho relativo para todas as situações constantes do estudo. No domínio motor, as maiores percentagens de ganho ficaram associadas às turmas do grupo de controle (-0.2603), logo seguidas pelas relativas ao estilo Recíproco (-0.1191). Nesta medida, as turmas associadas ao estilo Tarefa não apresentaram ganhos relativos de aprendizagem (0.0475). No que respeita à situação que designámos de ganho 1, isto é, de retenção, os maiores valores ficaram a pertencer ao estilo Tarefa (-0.2081), sendo elevadas as perdas no grupo de controle (0.4209), e menos acentuadas no estilo Recíproco (0.0706). Estatisticamente as diferenças relativas aos dois estilos entre si, e ao grupo de controle, foram significativas, quer a nível do ganho ($F=7.51$), quer a nível do ganho 1 ($F=32.09$), conforme o demonstram os valores de F obtidos através da análise da variância $f(2,121)=3.07$ $p=0.05$. No plano cognitivo, a situação foi um tanto diferente, uma vez que as turmas relacionadas com os dois estilos e com o grupo de controle, revelaram ganhos na medida efectuada logo após o período de ensino: estilo Recíproco (0.3444); estilo Tarefa (0.1998); grupo de controle (0.1878).

Na situação de retenção, embora se previssem perdas, as mais acentuadas ficaram, contudo, associadas ao estilo Recíproco (-0.0277). A nível da análise estatística, as percentagens relativas aos dois estilos, e ao grupo de controle, não revelaram entre si nenhuma diferença significativa, já que os valores de F foram, respectivamente, para o ganho e ganho 1 de 2.22 e de 1.92, $f(2,121)=3.07$ $p=0.05$. Se nos reportarmos ao perfil de intervenção pedagógica dos professores (variável de processo), tendo como referência as grandes funções de ensino, verificamos que as percentagens mais elevadas disseram respeito à função de organização, e dentro desta, ao grupo de controle (42.9). Por outro lado, e com valores situados na casa dos 20%, surgiram os comportamentos de ensino relacionados com a observação silenciosa da classe. Sem pôr em causa a importância e a indispensabilidade de procedimentos desta natureza na condução do processo de ensino, o facto é que no seu conjunto os valores apurados se situaram, respectivamente, para o grupo de controle e para os estilos Tarefa e Recíproco nos 66.2%; 57.4% e 56.3%. A função de "feedback", traduziu-se por indicadores quantitativos situados a nível dos limites mais elevados referenciados na literatura por Piéron (1988), isto é, 25%. O perfil de participação dos alunos nas actividades objecto de ensino permitiu constatar que, apenas no estilo Recíproco, o conjunto das categorias consideradas de maior relevância no quadro do processo ensino-aprendizagem, se mostrou percentualmente superior ao total das demais. Assim, enquanto que no citado estilo a relação foi de 53.5% para 46.4%, nos outros dois casos ela foi inversa, isto é, 37.4% para 62.5% no estilo Tarefa e 35.9% para 64.1% no grupo de controle. Sem prejuízo desta evidência importa, contudo, salientar os valores porque se expressou a actividade motora, específica e global, e o "feedback" na relação observador/executante no estilo Recíproco. Independentemente das opções seguidas em termos de "design" experimental e procedimentos metodológicos, alguns dos resultados obtidos pelas turmas em questão, afiguram-se-nos de problemática justificação se tivermos sobretudo presente os perfis de actuação pedagógica dos três docentes implicados na investigação. Assim sendo, algumas dessas discrepâncias parecem poder ancorar-se na ideia de que em termos de processo-produto, os resultados obtidos nos testes têm um valor em si próprios, o qual pode não ser necessariamente sinónimo do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos. Por outro lado, pode não estar em causa a capacidade do teste motor constituir uma medida objectiva de avaliação do produto do ensino, mas tão somente o condicionamento subjectivo que resulta da forma como os alunos se aplicaram na sua execução.

Conclusões

O estilo Recíproco proporcionou, a professores e alunos, um desempenho comportamental interactivo que se traduziu, no âmbito do quadro experimental, pelos melhores resultados registados a nível dos canais físico e

cognitivo, na medida que se seguiu imediatamente ao período de ensino. O estilo Tarefa veio a revelar-se, face ao referencial que enquadrou toda a investigação, particularmente propício à retenção de potenciais aprendizagens, uma vez que a ele ficaram associados os melhores resultados, na medida efectuada para o efeito.

Recomendação Educacional

A aplicação do Espectro dos Estilos de Ensino, a situações reais de ensino, pressupõe que os professores dominem de uma forma consistente diversos estilos que o integram, por forma a poderem aplicá-los, com um elevado grau de “conforto” em diferentes episódios, numa perspectiva de flexibilização comportamental exigida pela diversidade das situações de ensino, rentabilizando assim melhor as respectivas potencialidades.

Bibliografia

- CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito Numa Unidade de Ensino*. Tese de Doutoramento, Lisboa, UTL - ISEF.
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.
- PIÉRON, M. (1982). *Analyse de l'Enseignement des Activités Physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.
- PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives. Observations et Recherches*. Liège, Presses Universitaires de Liège.
- PIÉRON, M. & DELMELLE, R. (1983). *Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques*. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- PIÉRON, M. & GRAHAM, G. (1984). Research on physical education teacher effectiveness: The experimental teaching units. *International Journal of Physical Education*, 21, 3, 9-14.



A atenção dos alunos em aulas de Educação física

Paulo Pereira *
Francisco Carreiro da Costa **
José Alves Diniz **

Introdução

A atenção é um dos processos de pensamento do aluno que mais interesse tem despertado aos investigadores do ensino. A acuidade que a atenção tem merecido por parte dos investigadores deve-se, em grande medida, à influência que esta variável tem no rendimento escolar dos alunos.

Não obstante a atenção ter sido já muito dissertada, quer no âmbito da pedagogia, quer no da psicologia, parece-nos importante abordar o seu conceito, bem como a influência que a mesma tem na aprendizagem.

Assim, deve-se dizer, em primeiro lugar, que a definição da atenção não é ainda hoje suficientemente clara (Schimdt, 1988), isto é, está ainda envolvida em alguma controvérsia. Norman (1976) e Moray (1970), citados por Schimdt (1988), consideram que existem no mínimo seis definições de atenção e que este termo pode ser utilizado pelas pessoas de diversas formas. Apesar desta falta de convergência, vamos transmitir uma concepção relativa a este termo, procurando deste modo precisar o significado que lhe iremos atribuir no presente estudo.

De acordo com Demnard (1981, p. 62), a atenção deve ser entendida como a “capacidade da actividade mental para se concentrar de uma forma selectiva sobre um sector determinado, permitindo-lhe assim aumentar a sua eficácia pela inibição das actividades concorrentes”.

Dum modo geral, na perspectiva pedagógica, o que se valoriza na atenção é a direcção das funções cognitivas. Daí que na pedagogia a atenção costuma ser diferenciada em dois tipos, a saber: voluntária e involuntária.

Sublinhe-se também que a atenção, como refere Nideffer (1976), é constituída por duas dimensões, permitindo as mesmas compreender as exigências atencionais de qualquer actividade física. A primeira dimensão rotulada de largura refere-se à noção qualitativa dos estímulos que o indi-

* Escola Superior de Educação do Porto

** Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

víduo tem de perceber. A outra dimensão diz respeito à direcção da atenção, podendo esta ser exterior ou interior. Designa-se por exterior quando a atenção é dirigida para os acontecimentos ambientais. É interior sempre que a atenção se centra em acontecimentos internos, tais como: sentimentos e pensamentos.

Após esta breve delimitação conceptual da atenção, centremo-nos agora sobre a influência que a mesma pode ter no rendimento escolar.

Deste modo, Krathwohl e colaboradores (1970) consideram a atenção como um dos primeiros níveis dos objectivos do domínio afectivo. De acordo com os autores, a atenção não só é importante no “continuum” do domínio afectivo, mas também imprescindível à realização das metas de carácter cognitivo, visto que estes dois domínios se inter-relacionam.

Na opinião de Wittrock (1986), as medições da atenção, em especial as informações sobre a atenção proporcionadas pelos alunos, estão mais correlacionadas com o rendimento do que as medições do tempo assinalado à aprendizagem ou do que o tempo de dedicação à tarefa registado pelos observadores. Na verdade, os resultados de alguns estudos sustentam esta afirmação (Peterson *et al.*, 1982).

Por outro lado, a atenção, ou mais propriamente o atraso do seu desenvolvimento está, segundo Wittrock (1986), associado à incapacidade de aprendizagem dos alunos. Este autor salienta também que a investigação sobre a atenção tem permitido desenvolver programas correctivos de adestramento da atenção, auxiliando, desta forma, os alunos a controlá-la e a aumentar a aprendizagem durante o ensino. Com efeito, esses programas de adestramento da atenção têm-se manifestado eficazes na melhoria de algumas dificuldades de aprendizagem, sobretudo naqueles alunos que apresentam uma deficiente atenção voluntária (ex: crianças hipercinéticas).

No âmbito das actividades físicas, Magill (1984) entende que a atenção facilita a performance motora do indivíduo. Singer (1986) também menciona que quanto maior for a atenção do indivíduo melhor serão os seus desempenhos motores. Efectivamente, se o indivíduo na realização de uma habilidade motora não ignorar os vários sinais irrelevantes ou, der pouca atenção aos estímulos significativos dessa dada situação particular, terá forçosamente o seu desempenho óptimo comprometido.

Existem alguns estudos, realizados no contexto da Educação Física, cujos resultados evidenciam que níveis mais elevados de atenção estão associados à qualidade da prática e ao êxito dos alunos (Locke e Jensen, 1974; Fahleson, 1988; Solmon, 1991; Lee, Landin e Carter, 1992).

Num dos primeiros estudos, Locke e Jensen (1974) analisaram a atenção dos alunos durante as aulas de Educação Física (Ginástica, Basquetebol, Dança e Badminton). Os autores utilizaram uma amostra de oitenta e dois alunos e usaram o método de relatórios de auto-análise para estudar a atenção dos estudantes. Os pensamentos dos alunos foram codificados em cinco categorias, representando as mesmas os objectivos da atenção. Os resultados do estudo indicam que: (1) os alunos e as turmas diferem signi-

ficativamente nos seus níveis de atenção característicos; (2) apesar deste estudo não ter como objectivo verificar a relação entre o nível de atenção e a aprendizagem, os autores encontraram uma correlação positiva elevada ($r = .46$) entre as notas finais e os níveis de atenção.

Num estudo mais recente, Lee, Landin e Carter (1992) examinaram os processos de pensamento dos alunos durante a instrução de Ténis. Leccionaram-se duas aulas de trinta minutos a trinta e quatro alunos sobre a pancada da direita no Ténis. Neste estudo foi utilizado o método da estimulação da recordação. Após a análise do conteúdo dos pensamentos dos alunos, os autores estabeleceram um sistema com três categorias, nomeadamente: relatórios de pensamentos afectivos; relatórios de pensamento relacionados com os exercícios; relatórios de pensamento fora da tarefa. Estas categorias de pensamento foram ainda divididas em diversas subcategorias. No essencial, os autores concluíram que: (1) aproximadamente metade (57%) dos pensamentos relatados estavam relacionados de alguma forma com a tarefa que estava a ser ensinada; (2) a execução das tarefas com êxito estava relacionada positivamente com os pensamentos dos alunos sobre a técnica da tarefa. Em contrapartida, registou-se uma correlação significativamente negativa entre a auto-avaliação negativa e a técnica do exercício; (3) apesar de todos os alunos crerem ter percebido a explicação do professor, tiveram dificuldade em se lembrar de uma descrição completa dos exercícios.

Tentando realçar ainda mais a importância da atenção no processo de aprendizagem, parece-nos de grande interesse introduzir aqui a síntese do pensamento de Wittrock (1986, p. 303) relativamente a este assunto: “Se intercalarmos o constructo da atenção como mediador entre o ensino e o rendimento, a nossa capacidade de prever a aprendizagem durante a instrução aumenta, assim como também a nossa capacidade de compreender certos efeitos do ensino sobre o rendimento na aula e sobre alguns transtornos da aprendizagem”.

Em suma, de um modo geral, os teóricos e investigadores, quer do ensino geral, quer da Educação Física, estão de acordo em considerar que a atenção dos alunos durante as aulas influencia positivamente a aprendizagem. Por outro lado, os resultados dos estudos efectuados no âmbito do programa de investigação BTES (Beginning Teacher Evaluation Study) puseram em evidência que o comportamento dos alunos na aula, mais concretamente o tempo de actividade na tarefa, está relacionado com os progressos na aprendizagem. Quer isto dizer que ambas as variáveis (atenção durante as aulas e tempo passado na tarefa) influenciam o rendimento ou êxito dos alunos.

Neste sentido, a problemática do presente estudo centra-se na seguinte questão: Será que a atenção que os alunos manifestam durante as aulas de Educação Física está relacionada com o seu comportamento nas aulas?

Assim, estabelecemos como objectivos deste estudo:

1. Analisar a atenção que os alunos manifestam durante a instrução e a prática das tarefas nas aulas de Educação Física.
2. Avaliar a relação entre a atenção dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física.

3. Conhecer a influência que as variáveis nível sócio-económico e sexo podem ter na atenção dos alunos durante as aulas.

METODOLOGIA

Sujeitos

Participaram neste estudo 49 alunos, 26 do sexo masculino e 23 do feminino. Os alunos pertenciam a duas turmas do 9º ano, tendo uma delas 26 estudantes e a outra 27. A idade média dos alunos era de 15,51 anos, variando entre 14 e 20 anos (desvio-padrão - 1,4).

A maioria dos alunos provinha de famílias de classe inferior-alta (38,8%) ou classe inferior-baixa (34,7%), segundo o sistema de classificação do nível sócio-económico proposto por Sedas Nunes e Miranda (1969) num estudo realizado com a população portuguesa.

Procedimento

Para se analisar o comportamento dos alunos, observou-se um total de seis aulas (dedicadas à matéria de ensino de Basquetebol), repartidas pelas duas turmas.

Procedemos à gravação audio-visual de todas as aulas para poderem ser posteriormente observadas em diferido.

A atenção dos alunos foi registada também durante o ciclo de observação de 3 aulas em cada uma das turmas. Para analisar a variável atenção durante as aulas de Educação Física, utilizámos as metodologias realizadas por Locke e Jensen (1974) e Lee, Landin e Carter (1992). A atenção ou pensamentos dos alunos durante as aulas de Educação Física eram registados em questionários previamente distribuídos pelos estudantes. Em cada uma das três aulas de Educação Física o aluno era solicitado a descrever o pensamento em quatro situações pedagógicas diferentes: (1) o professor apresenta os objectivos da aula ou fala sobre a tarefa, (2) o professor demonstra a tarefa, (3) o aluno executa uma dada tarefa, (4) prática do jogo.

Com o objectivo de tornar clara e exacta a resposta do aluno sobre a sua atenção utilizámos o seguinte procedimento: o aluno após ouvir um sinal (apito), parava a actividade e registava no questionário o seu pensamento antes do apito (No questionário constava esta questão: "Em que pensavas no momento anterior ao apito?").

Ainda com a finalidade de procurar que as respostas dos alunos fossem, o mais possível, objectivas, elucidámo-los no sentido de que as suas respostas escritas deveriam ser curtas, mas identificando o elemento dominante do conteúdo do pensamento.

Finalmente, refira-se que, apesar de haver condicionalismos de natureza metodológica – nada nos garante que as respostas dos alunos correspondam à verdade, quando questionámos anonimamente os estudantes no fim da pesquisa sobre a sua honestidade em relação a todas ou quase todas as respostas, a maioria acreditava que tinha sido sincera, nomeadamente 42 dos 49 alunos (85,7%). Este é, na nossa opinião, um dado que permite reforçar a fiabilidade dos pensamentos dos alunos expostos e analisados no presente trabalho.

Instrumentos

Para determinar o tipo de comportamento dos alunos nas aulas utilizou-se o sistema OBEL/ULg adaptado (Piéron, 1988), ou seja, reduziu-se o número de categorias de onze para quatro: actividade motora, atenção à informação, comportamentos fora da tarefa e outros comportamentos.

A definição operacional da atenção do aluno em aulas de Educação Física, segundo categorias e subcategorias, foi baseada no estudo de Locke e Jensen (1974). Assim, os autores consideram que a dimensão atenção pode ter quatro categorias que se excluem mutuamente, a saber: (1) relacionada com a tarefa, (2) relacionada com o ambiente circundante (aula), (3) relacionada com o próprio (estados físicos e afectivos), e (4) relacionada com elementos exteriores à aula. Cada uma das categorias tem ainda várias subcategorias.

O sistema de pontuação do instrumento de análise desta variável foi concebido tendo em consideração o pressuposto básico de que diferentes objectos de atenção são indicadores de diversos níveis de compromisso do indivíduo para com o processamento de dados sensoriais que derivam do ambiente de aprendizagem.

Desta forma, no nível mais baixo de compromisso, os indivíduos só eram responsáveis por responder a sinais críticos (por exemplo: quando chamam pelo seu nome). Num nível intermédio de compromisso, a atenção do indivíduo relacionava-se com a tarefa ou instrução sobre o trabalho a realizar, mas a sua consciência permanecia cognitivamente passiva. No nível mais elevado de compromisso, o indivíduo tem não só uma cuidadosa atenção, mas também relaciona activamente o processamento da informação recebida (avaliando, extrapolando, categorizando, etc.).

Em conformidade, na pontuação dos diversos níveis de atenção estabeleceu-se que os valores mais elevados corresponderiam a categorias que pressupunham um maior compromisso do indivíduo em relação ao processamento activo da informação do ambiente de aprendizagem. Posteriormente, foram atribuídos valores mais baixos à medida que a atenção do indivíduo se distanciava do objecto da instrução, ambiente da aula, dele em relação a si próprio e, por último, aos problemas exteriores às aulas.

A escala vai de zero a cinco pontos, caso a atenção seja respectivamente de pequeno ou grande compromisso. De um modo geral, esta escala foi

feita de forma a que quanto mais alta for a pontuação do indivíduo melhor será a sua atenção.

Análise estatística dos dados

O tratamento dos dados recolhidos foi efectuado em duas fases.

Em primeiro lugar, realizou-se uma análise descritiva de todas as variáveis.

Em segundo lugar, como se pretendia ter em consideração a complexidade do fenómeno que estávamos a estudar, optámos por utilizar uma técnica estatística multivariada, mais especificamente a denominada Classificação Automática ("Cluster Analysis"). Deste modo, realizou-se uma Classificação Automática a partir da variável atenção global durante as aulas de Educação Física.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados respeitando-se a mesma sequência com que foram definidos os objectivos do estudo. Assim, num primeiro momento, descrevemos a atenção dos alunos durante as aulas de Educação Física. Em seguida, referimos os resultados da Classificação Automática ("Cluster Analysis"), segundo a variável nominal atenção global durante as aulas. De salientar que a caracterização das classes de atenção permite verificar, por um lado, a relação desta variável com o comportamento dos alunos, e, por outro, determinar a influência que o nível sócio-económico e o sexo podem ter sobre a atenção durante as aulas.

A atenção dos alunos durante as aulas

A análise dos resultados indica-nos que, quando questionámos os alunos sobre os seus pensamentos nas aulas, na maior parte das vezes a sua atenção estava centrada, de alguma forma, nas tarefas da aula (62,3%). A seguir, mas com uma frequência muito menor, a atenção dos alunos dirigia-se para factores exteriores à aula (13,8%). Em terceiro lugar, a atenção dos alunos centrava-se em aspectos relacionados com o ambiente da aula (11,4%). Posteriormente, os dados mostram que os pensamentos dos alunos relacionados com o próprio (isto é, dizendo respeito ao seu estado físico ou psicológico) são pouco frequentes nas aulas (5,4%), tendo portanto uma menor expressão que qualquer uma das categorias de atenção consideradas. Convém ainda salientar que houve uma percentagem expressiva de pensamentos que foram incluídos na categoria de atenção - não utilizável (7,1%).

O quadro (1), a seguir apresentado, mostra-nos as frequências e os valores percentuais dos pensamentos dos alunos durante as aulas de Educação Física, distribuídos por categorias e subcategorias segundo os diferentes níveis de atenção.

Quadro 1: Frequência e valores percentuais dos pensamentos dos estudantes durante as aulas

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
I – Relativamente à tarefa		
A – Plano motor	118	20,1
B – Observação e avaliação	21	3,6
C – Capacidade geral	164	27,9
D – Instrução	63	10,7
Total	366	62,3
II – Relativamente à aula		
E – Organização da aula	42	7,1
F – Social	25	4,3
Total	67	11,4
III – Relativamente ao próprio		
G – Físico	5	0,8
H – Psicológico	27	4,6
Total	32	5,4
IV – Fora da aula	81	13,8
V – Não utilizável	42	7,1

É interessante verificar como se distribuem os valores percentuais dos pensamentos dos alunos durante as aulas de Educação Física pelos diversos níveis de atenção.

Com efeito, pode observar-se que quando o aluno dirige a sua atenção para a tarefa (62,3%), centra-a predominantemente em aspectos de natureza geral (27,9%). Posteriormente, os pensamentos mais frequentes durante as aulas estão relacionados com a elaboração do plano motor que permite a realização da tarefa, situando-se num valor na ordem dos 20,1%. Ainda inseridos na primeira categoria da atenção (relativamente à tarefa), constatou-se que existia um número elevado de pensamentos que diziam respeito à instrução ou demonstração da tarefa (10,7%), enquanto que poucas vezes os alunos dirigiam a sua atenção para a observação e avaliação crítica da execução da tarefa, por parte dos colegas (3,6%).

No que se refere aos pensamentos relacionados com o ambiente da aula, verificou-se que os mesmos incidem mais em factores de natureza organizativa (7,1%) do que em aspectos de ordem social (isto é, a atenção do aluno centra-se nos colegas ou professor, não estando contudo relacionada com a tarefa) (4,3%).

Relativamente aos pensamentos dos alunos cuja atenção estava centrada nos próprios, podemos constatar que eles são quase exclusiva-

mente sobre o seu estado psicológico (4,6%), ou seja, os pensamentos dos estudantes dirigidos para o seu estado físico imediato não tem praticamente expressão (0,8%).

Vejamos agora os níveis médios de atenção dos alunos, quer durante a globalidade das aulas, quer nas quatro situações pedagógicas específicas da aula analisadas (1 – o professor apresenta os objectivos da aula ou fala sobre a tarefa, 2 – demonstração da tarefa, 3 – o aluno executa a tarefa, 4 – o aluno pratica o jogo).

O quadro (2) permite-nos observar os níveis de atenção médios dos estudantes na totalidade das aulas, bem como nos quatro diferentes momentos referidos anteriormente.

Quadro 2: Níveis médios de atenção dos alunos nos quatro momentos pedagógicos observados

Média das aulas	Apresentação dos objectivos ou da tarefa	Demonstração da tarefa	Prática da tarefa	Jogo
3,07	2,44	3,05	3,34	3,46

Os níveis de atenção médios revelados pelos alunos na globalidade das aulas analisadas são relativamente elevados, uma vez que atingem um valor de 3,07 num máximo possível de 5 pontos.

Considerando os diferentes momentos pedagógicos analisados, verificou-se que durante as situações práticas (seja no jogo ou na execução das tarefas) os alunos tinham níveis mais elevados de atenção do que nas situações de instrução por parte do professor (apresentar os objectivos da aula, falar ou demonstrar a tarefa). Significa isto que os alunos revelaram um maior nível de atenção na prática do jogo ($M=3,46$; $DP=1,89$), decrescendo progressivamente nas outras situações pela seguinte ordem: execução de uma dada tarefa ($M=3,44$; $DP=1,94$), demonstração da tarefa ($M=3,05$; $DP=1,72$), o professor apresenta os objectivos da aula ou fala sobre a tarefa ($M=2,44$; $DP=1,74$). Não obstante as diferenças registadas entre os níveis de atenção nas quatro situações pedagógicas, estas são consideradas significativas apenas entre a primeira situação e as restantes ($t=3,309$, $p=.0012$; $t=4,786$, $p=.001$; $t=5,452$, $p=.001$, respectivamente segundo, terceiro e quarto momento analisado), bem como entre o segundo e o quarto momento ($t=2,37$, $p=.019$).

Análise das classes de atenção durante as aulas

Conforme já tivemos oportunidade de referir, o estudo da relação entre a atenção dos alunos e o seu comportamento nas aulas, bem como da influência do nível sócio-económico e sexo sobre a primeira variável, foi realizado tendo por base os resultados da Classificação Automática.

A caracterização destas classes foi realizada através da variável nominal atenção global durante as aulas, sendo constituída por 3 modalidades, nomeadamente:

- a modalidade 1 (classe 1) – constituída pelos alunos que obtiveram uma pontuação entre 41 e 60 na atenção durante as três aulas observadas.
- a modalidade 2 (classe 2) – formada pelos alunos que obtiveram uma pontuação entre 21 e 40 na atenção durante as três aulas observadas.
- a modalidade 3 (classe 3) – composta pelos alunos que obtiveram uma pontuação entre 0 e 20 na atenção durante as três aulas observadas.

Nesta análise, a variável nominal atenção global durante as aulas foi a variável activa e as restantes variáveis funcionaram como ilustrativas.

Caracterização dos grupos

Grupo 1 - Os alunos mais atentos nas aulas

O grupo 1 é constituído por 23 alunos, o que corresponde a 46,94% da amostra. A maioria dos alunos deste grupo pertence ao sexo feminino (69,6% da classe).

Os alunos mais atentos caracterizam-se por apresentarem valores acima da média em pensamentos relacionados com o plano motor, capacidade geral e instrução. Todavia, esta classe apresenta valores abaixo da média geral em pensamentos relacionados com: aspectos sociais, estado físico, estado psicológico, elementos exteriores à aula e ainda na categoria não utilizável.

Quadro 3: Caracterização da classe de maior atenção durante as aulas pelas variáveis nominais

Variáveis características	A	B	C	D	V. Teste	Prob.
Classe de atenção global (elevada)	100,00	100,00	46,94	23	7,58	0,000
Sexo (feminino)	69,57	69,57	46,94	23	2,73	0,003

A - Percentagem de indivíduos da classe com essa modalidade relativamente ao total da modalidade

B - Percentagem de indivíduos da classe com essa modalidade

C - Percentagem de indivíduos com essa modalidade na amostra

D - Número de indivíduos na amostra com a modalidade

Valor Teste - Fornece a ordenação das variáveis relativamente ao seu poder de caracterização

Relativamente ao tipo de participação nas aulas, os alunos deste grupo apresentaram um tempo de actividade motora (média grupo=849,3; média geral=888,5) e uma duração de comportamentos fora da tarefa abaixo da média geral, enquanto que o tempo que permaneceram a receber informação fornecida pelo professor foi superior ao conjunto da amostra.

Quadro 4: Caracterização da classe de maior atenção durante as aulas pelas variáveis contínuas

Variáveis características	Média		Desvio padrão		V. Teste	Prob.
	Classe	Geral	Classe	Geral		
Atenção global	47,39	36,85	4,05	12,26	5,60	0,000
Atenção plano motor	3,39	2,40	1,60	1,72	3,71	0,000
Atenção capacidade geral	4,39	3,34	1,90	2,00	3,39	0,000
Atenção instrução	746,73	715,00	79,21	82,58	2,50	0,006
Atenção instrução	1,73	1,28	1,45	1,27	2,31	0,010
Atenção social	0,21	0,51	0,50	0,88	-2,16	0,015
Comportamentos fora da tarefa	14,78	28,67	29,87	41,61	-2,18	0,015
Actividade motora	849,34	888,46	103,89	116,59	-2,19	0,014
Atenção ao estado físico	0,00	0,10	0,00	0,30	-2,20	0,014
Atenção ao estado psicológico	0,13	0,55	0,33	0,92	-2,96	0,002
Atenção não utilizável	0,34	0,87	0,47	1,15	-2,99	0,001
Atenção a elementos exteriores à aula	0,34	1,65	0,69	2,21	-3,83	0,000

Grupo 2 - Os alunos medianamente atentos nas aulas

O grupo 2 é composto por 20 alunos (40,82% da amostra), sendo maioritariamente os seus membros do sexo masculino (75% da classe).

O nível sócio-económico médio é também uma variável nominal ilustrativa deste grupo, representando 83,3% do total na modalidade e 25% na classe.

Este grupo é caracterizado por ter valores médios superiores ao conjunto da amostra em pensamentos relacionados com aspectos sociais, estado físico e psicológico. Entretanto, os alunos deste grupo têm menos frequentemente durante as aulas pensamentos relacionados com o plano motor e a capacidade geral do que a totalidade da amostra.

No respeitante às variáveis do tipo de participação nas aulas, este grupo caracteriza-se positivamente pelo tempo de actividade motora (média grupo=928; média geral=888,5) e duração dos comportamentos fora da tarefa; e negativamente pelo tempo que permanecem a receber informação fornecida pelo professor.

Grupo 3 - Os alunos menos atentos nas aulas

Este grupo é formado por 6 alunos, isto é, 12,24% do conjunto da amostra.

Os alunos deste grupo caracterizam-se por apresentarem valores inferiores à média geral em pensamentos relacionados com o plano motor, observação e avaliação, capacidade geral e instrução. Em contrapartida, verifica-se que estes alunos centram mais frequentemente a sua atenção em elementos exteriores à aula ou na categoria não utilizável do que a média geral.

Por último, refira-se que relativamente ao comportamento dos alunos nas aulas, não existe nenhuma variável com suficiente poder ilustrativo deste grupo.

Discussão

A análise da atenção dos alunos nas aulas de Educação Física constituía um dos objectivos do presente estudo.

Assim, constatou-se que durante as aulas de Educação Física os alunos centravam, na maior parte das vezes, a sua atenção nas tarefas da aula (62,3%). Estes resultados confirmam as conclusões de outros estudos (Lee, Landin e Carter, 1992; Locke e Jensen, 1974), se bem que este último tenha sido realizado com estudantes do ensino superior.

Os resultados de Locke e Jensen (1974) revelaram que os alunos durante as aulas de Basquetebol, Tumbling e Dança dirigiam mais frequentemente a sua atenção para as tarefas da aula (entre 59 e 64% dos pensamentos relatados). Do mesmo modo, Lee, Landin e Carter (1992) concluíram, no seu estudo, que mais de metade dos pensamentos relatados (57%) pelos alunos durante as aulas (Ténis) estavam de alguma forma relacionados com as tarefas ensinadas.

Curioso, no nosso estudo, é verificar-se que durante as aulas, depois dos pensamentos relacionados com as tarefas, aparecem imediatamente a seguir os pensamentos dos alunos que dizem respeito a factores exteriores às aulas ou então a uma categoria da atenção não utilizável (20,9%). Estes valores do nosso estudo são superiores aos encontrados noutros trabalhos (Locke e Jensen, 1974; Lee, Landin e Carter, 1992).

A explicação para o facto dos alunos do nosso estudo estarem mais frequentemente com a sua atenção dirigida para aspectos exteriores à aula, pode resultar de uma variável não controlada, designadamente a hora do dia em que as aulas decorriam. Na verdade, as aulas que observámos decorreram durante os últimos tempos lectivos da manhã e muitos dos pensamentos relacionavam-se com este factor (por exemplo: estava a pensar no almoço).

Os resultados do nosso estudo indicam-nos que a seguir aos pensamentos centrados nas tarefas da aula e em factores exteriores, a atenção dos alunos durante as aulas dirigia-se para aspectos relacionados com o ambiente da aula (organização da aula e social) e, posteriormente, para factores que dizem respeito ao próprio estudante (estado psicológico e físico), sendo, no entanto, a frequência destes pensamentos relativamente reduzida. Estes valores estão muito próximos dos obtidos por Locke e Jensen (1974), em diversas actividades físicas, designadamente: Basquetebol, Tumbling e Dança.

Ainda relativamente a esta variável, pudemos verificar, no nosso estudo, que o nível médio de atenção dos alunos durante as aulas era de um

modo geral elevado (um valor médio de 3,07 pontos quando o máximo possível era de 5). De qualquer forma, os nossos resultados sugerem que o nível médio de atenção dos alunos varia em função dos momentos pedagógicos analisados, isto é, decresce progressivamente nas diversas situações pela seguinte ordem: prática do jogo (3,46 pontos), execução de uma dada tarefa (3,34), demonstração da tarefa (3,05), o professor apresenta os objetivos da aula ou fala sobre a tarefa (2,44).

Estes resultados aproximam-se de um outro estudo congénere (Locke e Jensen, 1974) e sugerem que os alunos têm um maior nível de atenção quando estão envolvidos directamente na realização das tarefas (por exemplo: realização de uma situação de jogo ou execução de uma tarefa). Com efeito, Locke e Jensen (1974) concluíram também, no seu estudo, que durante as aulas de Educação Física, o nível médio de atenção dos alunos era elevado (aproximadamente um valor 4 pontos no Tumbling, Basquetebol e Dança, quando o valor máximo possível era de 5), mas esse nível tornava-se mais reduzido nas situações pedagógicas de informação por parte do professor (instrução e demonstração).

O principal propósito deste estudo consistiu em verificar a existência de uma relação entre a atenção dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física.

Prevíamos que a atenção estivesse associada ao comportamento dos alunos nas aulas. Esta suposição baseava-se no facto de que no domínio das actividades físicas tanto a atenção como a variável do comportamento dos alunos nas aulas - tempo de empenhamento motor - influenciam positivamente a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras. Como estas duas variáveis afectam a aprendizagem, é de admitir que as mesmas se mostrem positivamente relacionadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Curiosamente, os nossos resultados apontam no sentido da existência de uma associação negativa entre a atenção durante as aulas e o tempo de actividade motora. De facto, verificou-se que o grupo dos alunos mais atentos é caracterizado por apresentar valores mais baixos de tempo de empenhamento motor.

Tais resultados podem dever-se, em nossa opinião, a três ordens de razão. Uma das explicações possíveis é a de que os alunos que apresentam maiores desempenhos motores na realização das tarefas estão no estágio final de aprendizagem - designado por autónomo (Fitts e Posner, 1964) ou motor (Adams, 1971) - necessitando assim nesta fase de uma menor atenção na produção das habilidades, uma vez que as mesmas se tornam quase automáticas. Nesta perspectiva, pode colocar-se a hipótese dos alunos com maiores desempenhos motores estarem mais tempo em actividade motora, mas sem necessitarem de se concentrarem durante tanto tempo como os estudantes de menores desempenhos motores. Porém, só num estudo em que se avaliasse o nível de desempenho motor dos alunos no Basquetebol se poderia verificar esta hipótese.

Uma outra explicação possível é a de que a atenção seja um factor associado à qualidade do empenhamento do aluno, mas não propriamente ao tempo passado na tarefa. Com efeito, vários autores consideram que os progressos na aprendizagem se ficam a dever mais à qualidade do empenhamento motor do que ao tempo passado na realização das tarefas (Silverman, 1985; Ashy *et al.*, 1988; Buck, Harrison e Bryce, 1990). Todavia, é necessário que esta hipótese seja testada em futuras investigações.

É de admitir ainda que o facto de haver uma associação negativa entre a atenção e o tempo de empenhamento motor, pode ficar a dever-se ao modelo de organização da aula definido pelo professor, nomeadamente a opção por uma actividade massiva em grupos - situação em que a turma foi dividida em grupos de alunos do sexo masculino e feminino. Assim, verificou-se que as estudantes obtiveram maiores níveis de atenção durante as aulas, enquanto que os rapazes apresentaram uma média mais elevada de tempo de empenhamento motor, uma vez que demoraram menos tempo na organização das tarefas, bem como passaram menos tempo a receber instruções do professor.

Por outro lado, os nossos resultados mostram que o grupo dos alunos mais atentos durante as aulas é caracterizado positivamente pelo tempo que permanece a receber informação fornecida pelo professor; e negativamente pelo tempo passado em comportamentos fora da tarefa.

Deste modo, verifica-se que a atenção durante as aulas - mais concretamente aquilo que ocorria na mente do estudante em determinados momentos específicos - surge relacionada com os comportamentos exteriores de atenção do aluno perante uma informação fornecida pelo professor. Por outras palavras, os alunos que apresentavam durante mais tempo sinais exteriores de atenção à informação fornecida pelo professor, foram também aqueles que revelaram mais pensamentos relacionados com as tarefas da aula.

Apesar dos nossos resultados não poderem ser comparáveis com os dados do estudo no ensino geral de Peterson e Swing (1982), deve dizer-se que estes autores demonstram que muitas vezes os alunos que pareciam estar com atenção estavam na realidade a pensar em assuntos não académicos.

É perfeitamente natural que, no nosso estudo, a atenção durante as aulas surja negativamente associada ao tempo em comportamentos fora da tarefa. De facto, se é verdade que a atenção (como direcção das funções cognitivas) pode não estar associada às manifestações exteriores de atenção - dado que o aluno pode estar aparentemente atento mas de facto estar a pensar em assuntos exteriores à aula - não é menos verdade que deve haver uma relação entre a atenção (direcção das funções cognitivas) e os comportamentos fora da tarefa, uma vez que nesta situação o aluno centra-se numa outra actividade que não aquela que é proposta à turma, não estando, por isso, a sua atenção orientada para as tarefas da aula.

Perante a análise dos resultados obtidos, pode concluir-se que a atenção não é um factor determinante no comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física.

Deve dizer-se, no entanto, que no nosso estudo apenas se tiveram em consideração os aspectos quantitativos da participação dos alunos nas aulas, sendo realmente importante que em futuros trabalhos se analise também a relação da atenção com a qualidade do empenhamento do aluno.

Os resultados do presente estudo, apesar de serem insuficientes para concluir sobre esta matéria, parecem contudo não apoiar a perspectiva sugerida por Piéron (1996, p. 47), quando afirma que: “se o tempo é um excelente mediador, é muito provável que as actividades mentais dos alunos desempenhem igualmente um papel mediador “. Ora, como no nosso estudo a atenção do estudante e o tempo de actividade motora surgem negativamente associados, é possível admitir que pelo menos um destes factores não tenha contribuído decisivamente para a aprendizagem dos alunos.

Convém, no entanto, salientar que os mais recentes estudos do ensino geral e da Educação Física são consensuais quanto ao facto da atenção ser determinante para o rendimento académico dos alunos. Embora o nosso estudo não forneça dados sobre a relação entre a atenção e os resultados da aprendizagem, a verdade é que na literatura (do domínio do ensino geral e da Educação Física) emerge a ideia de que o professor tem também a importante responsabilidade de contribuir para a valorização e aperfeiçoamento desse processo cognitivo dos alunos, uma vez que o mesmo afecta o sucesso escolar.

Nesta perspectiva, vários autores têm afirmado que os desempenhos motores podem ser melhorados mediante o ensino do processo de atenção (Singer, 1986). Na verdade, se o professor ensinar o aluno a ignorar as muitas mensagens irrelevantes ou a não se distrair, certamente contribuirá para que as suas prestações motoras sejam superiores.

A atenção dos alunos durante os momentos de informação também pode ser melhorada através da utilização de determinadas estratégias por parte do professor, conforme refere Wittrock (1986). De facto, se o professor durante os períodos de instrução utilizar um discurso curto, compreensível, cativante e estimulante, como recomenda Bento (1987), e atender às sugestões de Siedentop (1983) relativamente àquilo que são os factores determinantes da veiculação da informação e de organização estrutural da mensagem, possivelmente contribuirá para uma melhoria do nível médio de atenção dos alunos nesses momentos.

Uma outra preocupação deste estudo foi verificar a influência das variáveis – nível sócio-económico e sexo – na atenção dos alunos durante as aulas.

Os resultados obtidos permitem constatar que as classes de atenção não são caracterizadas através do nível sócio-económico. Quer isto dizer que o nível sócio-económico não é um factor que influencia a atenção durante as aulas.

Ao nível da variável sexo, os nossos dados apontam para uma associação entre esta variável e a atenção durante as aulas. Na verdade, a análise das classes de atenção permitiu verificar que as raparigas têm um nível de

atenção durante as aulas superior aos rapazes, contrariando assim os resultados de um estudo anterior (Locke e Jensen, 1974). Uma das razões possíveis para justificar a contradição dos resultados pode advir da diferente população estudantil dos dois estudos, visto que enquanto os alunos do nosso trabalho pertenciam ao 9º ano, os outros estudantes frequentavam o ensino superior.

Por último, gostaríamos de salientar que os resultados aqui apresentados podem fornecer alguns dados preliminares sobre a relação entre a atenção e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, mas vêm igualmente alertar para a necessidade de se continuar a privilegiar e incrementar a investigação neste domínio (particularmente ao nível do processo cognitivo analisado), já que a mesma pode contribuir decisivamente para uma melhor compreensão da complexidade do problema do rendimento escolar em Educação Física.

Referências Bibliográficas

- ADAMS, J. (1971). A Closed-Loop Theory of Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 111-150.
- ASHY, M., LEE, A., & LANDIN, K. (1988). Relationship of Practice Using Correct Technique to Achievement in a Motor Skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 115-120.
- BENTO, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERLINER, D. (1979). Tempus Educare. In, Peterson, P. & Walberg, H. (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, Calif.: Mc Cutchan, 120-135.
- BROPHY, J., & GOOD, T. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In, M. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan Publishing Company, 328-375.
- BUCK, M., HARRISON, J., & BRYCE, G. (1990). An Analysis of Learning Trials and Their Relationship to Achievement in Volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 134-152.
- CRAHAY, M. (1986). Hommage à G. De Landsheere. In, M. Crahay, & D. Lafontaine, *L'Art et la Science de l'Enseignement*. Liège: Editions Labor, 9-26.
- DEMNARD, D. (1981). *Dictionnaire D' Histoire de L' Enseignement*. Paris: Éditions Universitaires, Jean-Pierre Delarge.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de Recherche sur l'Efficacité des Enseignants. In, M. Crahay, & D. Lafontaine (Ed.), *L'Art et la Science de l'Enseignement*. Liège: Editions Labor, 435-481.
- DUNKIN, M., & BIDDLE, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- FAHLESON, G. (1988). *Self-Report of Students' Cognitions and Time on Task During Physical Instruction*. Paper Presented at the AAHPERD Annual Meeting, Kansas City, MO.

- FITTS, P., & POSNER, M. (1967). *Human Performance*. Belmont, Califórnia: Brooks Cole.
- KRATHWOHL, D., BLOOM, B., & MASIA, B. (1970). *Taxonomie des Objectifs Pédagogiques, II. Domaine affectif*. Montréal: Education Nouvelle.
- LEE, A. (1991). Research on Teaching in Physical Education: Questions and Comments. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 62, 4, 374-379.
- LEE, A., LANDIN, D., & CARTER, J. (1992). Student Thoughts During Tennis Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 3, 256-267.
- LEE, A., & SOLMON, M. (1992). Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, 44, 1, 57-71.
- LOCKE, L., & JENSEN, M. (1974). Thought Sampling: A Study of Student Attention Through Self-report. *Research Quarterly*, 45, 3, 263-275.
- MAGILL, R. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. S. Paulo: Editora Edgard Blucher.
- MARTENS, R. (1987). *Coaches Guide to Sport Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- NIDEFFER, R. (1976). *Athletes' Guide to Mental Training*. Champaign, IL: Human.
- PETERSON, P., & SWING, S. (1982). Beyond Time on Task: Students' Reports of Their Thought Processes During Classroom Instruction. *Elementary School Journal*, 82, 481-491.
- PETERSON, P., SWING, S., BRAVERMAN, M., & BUSS, R. (1982). Students' Aptitudes and Their Reports of Cognitive Processes During Direct Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, 535-547.
- PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observations et Recherches*. Liège: Editions Université de Liège.
- PIÉRON, M. (1996). *Education Physique et Sport - Analyser l' Enseignement pour Mieux Enseigner*. Paris: Éditions Revue EPS.
- SINGER, R. (1986). *El Aprendizaje de las Acciones Motrices en el Deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- SCHMIDT, R. (1988). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- SEDAS NUNES, A., & MIRANDA, J. (1969). A Composição Social da População Portuguesa: Alguns Aspectos e Implicações. *Análise Social*, 7, 27/28, 344-377.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, 3-36.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto, Mayfield Pub. Cy.
- SILVERMAN, S. (1985). Relationship of Engagement and Practice Trials to Student Achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- SOLMON, M. (1991). *Student Thought Processes and Quality of Practice During Motor Skill Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, Baton.
- WITTRICK, M. (1986). Students' Thought Processes. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, 297-314.

Os processos de pensamento de alunos em Educação Física

Paulo Pereira *
Francisco Carreiro da Costa **
José Alves Diniz **

Introdução

Na investigação sobre o ensino tem surgido ultimamente um crescente interesse pelo paradigma dos processos mediadores centrados no aluno. Este modelo surge a partir do reconhecimento de algumas limitações do paradigma processo-produto.

Os estudos realizados no âmbito do modelo processo-produto procuram analisar as relações entre os comportamentos do professor na sala de aula e as aprendizagens dos alunos (Doyle, 1986). A abordagem processo-produto assume como premissa fundamental que os professores actuam de determinadas formas na aula e que a sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos (Clark e Peterson, 1986). Os investigadores do modelo processo-produto entendem que a relação casual é unidireccional, ou seja, o comportamento dos professores na aula influencia o comportamento dos alunos na aula, afectando este último por sua vez o rendimento dos alunos (Dunkin e Biddle, 1974).

Muitos autores, entre eles Shulman (1986), Piéron (1988) e Tousignant (1990), têm destacado as grandes virtudes da investigação processo-produto.

Dum modo geral, a investigação baseada no modelo processo-produto contribuiu para identificar algumas variáveis frequentemente relacionadas com os progressos dos alunos, a saber: o tempo de empenhamento na tarefa, o clima positivo na aula, a organização cuidada da aula, o feedback pedagógico (Siedentop, 1983; Piéron, 1988). No domínio do ensino das actividades físicas, ainda hoje o tempo de empenhamento é considerado o factor que produz um maior impacto efectivo sobre os ganhos de aprendizagem (Carreiro da Costa, 1990).

* Escola Superior de Educação do Porto

** Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Todavia, o paradigma processo-produto tem vindo a perder algum vigor intelectual dentro da comunidade científica. Na realidade, este modelo tem revelado algumas insuficiências (Doyle, 1986; Shulman, 1986; Lee, 1991; Lee e Solmon, 1992), estimulando o aparecimento de outros programas de investigação desejosos de as reparar ou ultrapassar.

Saliente-se, a propósito dessas limitações, que o paradigma processo-produto, baseado na performance e tendo inerente uma visão simplista do ensino-aprendizagem (Lee e Solmon, 1992), não fornece grandes explicações sobre aquilo que torna possível o ensino eficaz (Lee, 1991). Uma outra desvantagem deste programa de investigação é a de ignorar as actividades cognitivas dos professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (Shulman, 1986). Mas, a principal crítica que se aplica a este modelo de investigação é a da inconsistência das conclusões obtidas nos seus estudos (Doyle, 1986).

Perante as limitações do modelo anterior, os investigadores educacionais introduziram um terceiro factor entre o processo e o produto: os elementos mediadores.

Assim, o paradigma mediacional tem por objecto de investigação “os processos humanos implícitos que se interpõem entre os estímulos pedagógicos e os resultados da aprendizagem” (Levie e Dickie, 1973, p. 877).

O modelo dos processos mediadores, grandemente influenciado pela psicologia cognitiva, fundamenta-se na perspectiva de que o aluno desempenha um papel construtivo na sua própria aprendizagem, sendo, deste modo, as actividades mentais do estudante um factor crucial na mediação entre o ensino e o seu êxito (Doyle, 1986; Shulman, 1986; Wittrock, 1986; Lee, Landin e Carter, 1992; Lee e Solmon, 1992). Por outras palavras, no paradigma dos processos mediadores parte-se em geral do princípio de que não existe uma relação linear e directa entre o ensino e a aprendizagem (explicação simples do tipo input-output). Como afirma Doyle (1986), os comportamentos do professor devem ser considerados como catalisadores das respostas mediáticas dos alunos, e não as causas directas das aprendizagens.

Pressupõe-se, neste paradigma, que os estudantes não são simples receptáculos do processo de ensino realizado pelo professor, mas, pelo contrário, são agentes activos na aula, mediando vivamente a informação processada, a forma de a processar e, naturalmente, o que é aprendido (Lee e Solmon, 1992).

A investigação mediacional centra-se, como se disse, sobre os processos de pensamento dos estudantes, destacando-se nestes os seguintes elementos: as auto-percepções, a atenção durante o ensino, as motivações e a percepção do comportamento educativo do professor (Wittrock, 1986). De facto, os estudos realizados no domínio dos processos de pensamento dos alunos procuram esclarecer questões como estas: Qual a relação entre a atenção do aluno e o seu êxito? Porque é que alguns alunos estão mais motivados para persistirem na prática de uma dada actividade?

Embora o estudo da mediação cognitiva dos alunos seja originário do ensino geral, tem havido uma aplicação específica dessa investigação no âmbito das actividades físicas.

Referindo-se a esta aplicabilidade, Lee e Solmon (1992) consideram que o insucesso do aluno, na execução de uma sequência de movimentos planejados, durante uma aula, é um exemplo bastante elucidativo de como só através do estudo dos processos de pensamento desse estudante se pode entender a razão da sua falta de êxito. De facto, se o aluno não consegue realizar essa sequência de movimentos, uma das justificações possíveis pode ser a inadequada descrição e demonstração de um padrão de acção de sucesso feita pelo professor, havendo, no entanto, outras possibilidades de explicação, baseadas em hipóteses de processos de mediação, que devem ser ponderadas e estudadas. Segundo estes autores, uma das hipóteses desse insucesso pode advir da falta de atenção dos alunos em relação às características dos movimentos. Outra das razões do insucesso pode estar associada ao facto do aluno não entender a forma de alcançar os objectivos, apesar de ter ouvido a descrição dos elementos críticos da performance. A falta de coordenação motora para executar com êxito a sequência de movimentos pode também ser uma das justificações possíveis. Por último, o insucesso pode não estar relacionado com os factores anteriores, mas surgir devido à falta de motivação do aluno para a prática dessa mesma sequência.

Na generalidade, os teóricos e investigadores, quer do ensino geral, quer da Educação Física, estão de acordo em considerar que os processos de pensamento do aluno influenciam o seu êxito escolar. Neste mesmo sentido apontam os vários estudos efectuados no âmbito do ensino geral e da Educação Física, cujos resultados indicam que a atenção (Locke e Jensen, 1974; Peterson *et al.*, 1982; Lee, Landin e Carter, 1992), percepção do comportamento do professor (Weinstein *et al.*, 1982; Wittrock, 1986; Martinek, 1988), motivação (Fontaine, 1988; Greenockle *et al.*, 1990) e auto-conceito (Olszewska, 1982; Muller *et al.*, 1988) são determinantes no rendimento escolar.

De sublinhar ainda que, segundo Wittrock (1986), o desenvolvimento da investigação dos processos de pensamento dos alunos contribuirá de certo para melhorar a compreensão do ensino e os seus resultados, podendo adicionalmente criar as bases para o aparecimento de novas teorias do ensino, planificação e análise do mesmo.

Em suma, os resultados de vários estudos do ensino geral e da Educação Física sugerem que o comportamento do aluno nas aulas - mais precisamente o seu tempo de empenhamento - está associado ao sucesso pedagógico ou à eficácia de ensino (Carreiro da Costa, 1988; Piéron, 1988, 1996). Por outro lado, recentes pesquisas tem destacado que os processos cognitivos dos alunos influenciam os seus progressos na aprendizagem.

Considerando que os processos de pensamento dos alunos se relacionam com o rendimento escolar e que este se apresenta associado ao comportamento dos estudantes nas aulas, parece-nos legítimo e oportuno

levantar a seguinte questão: Será que existe uma relação entre os processos de pensamento dos alunos em Educação Física e os seus comportamentos nas aulas nessa disciplina?

É no contexto desta interrogação que se centra a problemática do presente estudo.

Assim, atendendo à questão anteriormente exposta, estabelecemos os seguintes objectivos para esta investigação:

1 – Analisar os processos de pensamento dos alunos em Educação Física (atenção durante as aulas; motivação para a Educação Física; conceito de competência em Educação Física; percepções sobre os objectivos da Educação Física e sobre o comportamento do professor; grau de satisfação face à aula).

2 – Conhecer a relação entre os processos de pensamento dos alunos em Educação Física e os seus comportamentos nas aulas nessa disciplina.

3 – Verificar a influência que as variáveis nível sócio-económico e sexo podem ter nos processos de pensamento dos alunos.

METODOLOGIA

Sujeitos

Participaram neste estudo 49 alunos, 26 do sexo masculino e 23 do feminino. Os alunos pertenciam a duas turmas do 9.º ano, tendo uma delas 26 estudantes e a outra 27. A idade média dos alunos era de 15,51 anos, variando entre 14 e 20 anos (desvio-padrão - 1,4).

A maioria dos alunos provinha de famílias de classe inferior-alta (38,8%) ou classe inferior-baixa (34,7%), segundo o sistema de classificação do nível sócio-económico proposto por Sedas Nunes e Miranda (1969) num estudo realizado com a população portuguesa.

Instrumentos

Em seguida, referem-se os instrumentos utilizados no presente estudo. Num primeiro momento, descrevem-se os instrumentos que permitiram avaliar os processos de pensamentos dos alunos em Educação Física. Num segundo momento, apresenta-se o sistema de observação utilizado para analisar o comportamento dos alunos nas aulas. Por último, refere-se o questionário utilizado para se obterem informações sobre os dados pessoais dos alunos.

Os processos de pensamento dos alunos

Atenção. A atenção dos alunos foi observada durante três aulas. Em cada uma das aulas de Educação Física o aluno era solicitado a descrever o pensamento em quatro situações pedagógicas diferentes: (1) o professor apre-

senta os objectivos da aula ou fala sobre a tarefa, (2) o professor demonstra a tarefa, (3) o aluno executa uma dada tarefa, (4) prática do jogo. A atenção dos alunos durante as aulas era registada em questionários previamente distribuídos pelos estudantes. A definição operacional da atenção do aluno em aulas de Educação Física, segundo categorias e subcategorias, foi baseada no estudo de Locke e Jensen (1974). Assim, os autores consideram que a dimensão atenção pode ter quatro categorias que se excluem mutuamente, a saber: (1) relacionada com a tarefa, (2) relacionada com o ambiente circundante (aula), (3) relacionada com o próprio (estados físicos e afectivos), e (4) relacionada com elementos exteriores à aula. Cada uma das categorias tem ainda várias subcategorias.

Motivação para a Educação Física. A motivação dos alunos para a Educação Física foi avaliada a partir de um questionário construído e validado para o efeito (QMEF). Este instrumento é formado por 14 itens agrupados em três dimensões de motivação, nomeadamente: prática desportiva ou da disciplina de Educação Física (n=6); desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras (n=4); realização (n=4). Para cada item formulado, os alunos podiam optar por uma das quatro respostas possíveis. Por exemplo, no primeiro item do questionário – “Gosto das aulas de Educação Física” – os alunos dispunham das seguintes possibilidades de resposta: 1) muito; 2) assim, assim; 3) pouco; 4) nada. Deste modo, a pontuação do questionário podia ir de um valor mínimo de 14 até ao máximo de 56. O QMEF apresenta características psicométricas satisfatórias. Com efeito, a consistência interna do questionário, medida através do coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .78, valor que se pode considerar aceitável (Nunnally, 1978). O coeficiente de correlação teste-reteste obtido no QMEF foi de .73, o que sugere uma boa estabilidade temporal.

Conceito de competência em Educação Física. Foi avaliado através de uma escala tipo Likert de cinco pontos (de 1= não concordo a 5= concordo muitíssimo), construída e validada por nós próprios. Este instrumento é constituído por 10 itens distribuídos por duas sub-escalas: competência desportiva/ escolar (n=7) e comportamento nas aulas (n=3). Do número total de itens, metade foram formulados em sentido positivo e os restantes em sentido negativo. Os valores da escala de competência em Educação Física dos alunos (ECCEF) podem variar entre 10 e 50 pontos. A escala foi construída de forma que, quanto mais elevada fosse a pontuação, melhor seria o conceito de competência em Educação Física do aluno. A ECCEF revelou características psicométricas satisfatórias, permitindo a sua utilização em pesquisas posteriores. De facto, a consistência interna da escala, avaliada pelo coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .82, um valor que se pode considerar aceitável. O coeficiente de correlação teste-reteste registado na escala foi de .77, mostrando possuir assim uma boa estabilidade temporal.

Percepção sobre o comportamento do professor nas aulas. Na análise desta variável foi utilizada uma versão adaptada do Inventário sobre as Percepções do Aluno Relativamente ao Comportamento do Professor (Weinstein

e Middlestadt, 1979; Weinstein *et al.*, 1982), concebido para o ensino geral. Este questionário foi elaborado com o objectivo de verificar se os alunos percepcionavam um tratamento diferenciado do professor relativamente a estudantes, quer do sexo masculino e feminino, quer de elevado e reduzido rendimento escolar na disciplina de Educação Física. O questionário avalia as percepções dos alunos relativamente a doze comportamentos do professor na aula (elogios, interacções, etc.), face aos grupos de estudantes referidos anteriormente. Este instrumento é composto por 48 pares de frases de sentido oposto que estão separadas por um contínuo dividido em cinco intervalos. A pontuação de cada item varia entre -2 e 2.

Percepção sobre os objectivos da Educação Física. Foi avaliada através de um questionário. Neste pretendia-se saber se os alunos entendiam que a Educação Física devia visar sobretudo a promoção de aprendizagens, isto é, a melhoria dos seus rendimentos técnico-tácticos, ou então, se os alunos tinham uma concepção da Educação Física mais orientada para o entretenimento, divertimento e recreação.

Grau de satisfação face às aulas. Para se avaliar esta variável, utilizou-se um questionário que continha apenas uma pergunta: "Gostaste da aula que acabou de terminar?". Para a questão os alunos tinham quatro possibilidades de resposta, diferenciada nos seguintes termos: "muito", "assim, assim", "gostei pouco", "não gostei". A pontuação atribuída à questão podia ir de um mínimo de 1 (não gostei) até um máximo de 4 (muito). O grau de satisfação dos alunos relativamente às aulas foi analisado durante três aulas, mais precisamente no final das mesmas.

O comportamento dos alunos nas aulas

Para se analisar o comportamento dos alunos, observou-se um total de seis aulas (dedicadas à matéria de ensino de Basquetebol), repartidas pelas duas turmas. Para determinar o tipo de comportamento dos alunos nas aulas utilizou-se o sistema OBEL/ULg adaptado (Piéron, 1988), ou seja, reduziu-se o número de categorias de onze para quatro: actividade motora, atenção à informação, comportamentos fora da tarefa e outros comportamentos.

Dados pessoais dos alunos

Foi utilizado ainda um questionário para recolher informações sobre a idade, sexo e nível sócio-económico dos alunos. Conforme já anteriormente referimos, a determinação do nível sócio-económico dos alunos foi realizada tendo por base o sistema de classificação sugerido por Sedas Nunes e Miranda (1969).

Procedimento

Este estudo foi efectuado em duas fases. Numa primeira, procedeu-se à administração do questionário dos dados pessoais, bem como dos instru-

mentos que permitiam avaliar os processos de pensamento dos alunos, com excepção das variáveis atenção e grau de satisfação face às aulas. A administração dos questionários foi feita colectivamente às turmas inteiras durante o horário lectivo da disciplina de Educação Física.

Numa segunda fase, realizou-se um ciclo de observação de 3 aulas em cada uma das turmas. Neste ciclo de observação, procurou-se analisar a atenção dos alunos durante as aulas, registar o seu comportamento nas mesmas, e ainda verificar o seu grau de satisfação face às aulas.

O tratamento dos dados recolhidos foi efectuado em duas etapas. Em primeiro lugar, efectuou-se uma análise descritiva de todas as variáveis. Em seguida, como se pretendia ter em consideração a complexidade do fenómeno que estávamos a estudar, optámos por utilizar uma técnica estatística multivariada, mais especificamente a denominada Classificação Automática (“Cluster Analysis”).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados respeitando-se a mesma sequência com que foram definidos os objectivos do estudo. Assim, em primeiro lugar, descrevem-se os valores de todas as variáveis dos processos de pensamento dos alunos. Em segundo lugar, analisam-se as relações entre as variáveis dos processos de pensamento dos alunos e as referentes ao seu comportamento nas aulas. Finalmente, procede-se à análise das diferenças nos processos de pensamento em Educação Física entre sexos e entre alunos oriundos das várias classes sociais.

Os processos de pensamento dos alunos em Educação Física

A atenção dos alunos durante as aulas

A análise dos resultados indica-nos que, quando questionámos os alunos sobre os seus pensamentos nas aulas, na maior parte das vezes a sua atenção estava centrada, de alguma forma, nas tarefas da aula (62,3%). A seguir, mas com uma frequência muito menor, a atenção dos alunos dirigia-se para factores exteriores à aula (13,8%). Em terceiro lugar, a atenção dos alunos centrava-se em aspectos relacionados com o ambiente da aula (11,4%). Posteriormente, os dados mostram que os pensamentos dos alunos relacionados com o próprio (isto é, dizendo respeito ao seu estado físico ou psicológico) são pouco frequentes nas aulas (5,4%), tendo portanto uma menor expressão que qualquer uma das categorias de atenção consideradas. Convém ainda salientar que houve uma percentagem expressiva de pensamentos que foram incluídos na categoria de atenção - não utilizável (7,1%).

Estes resultados confirmam as conclusões de outros estudos (Lee, Landin e Carter, 1992; Locke e Jensen, 1974), se bem que este último tenha sido

realizado com estudantes do ensino superior. O estudo de Locke e Jensen (1974) revela que os alunos durante as aulas de Basquetebol, Tumbling e Dança dirigem mais frequentemente a sua atenção para as tarefas da aula (entre 59 e 64% dos pensamentos relatados). Do mesmo modo, Lee, Landin e Carter (1992) concluem, no seu estudo, que mais de metade dos pensamentos relatados (57%) pelos alunos durante as aulas (Ténis) estão de alguma forma relacionados com as tarefas ensinadas.

Curioso, no nosso estudo, é verificar-se que durante as aulas, depois dos pensamentos relacionados com as tarefas, aparecem imediatamente a seguir os pensamentos dos alunos que dizem respeito a factores exteriores às aulas ou então a uma categoria da atenção não utilizável (20,9%). Estes valores são superiores aos encontrados noutros trabalhos (Locke e Jensen, 1974; Lee, Landin e Carter, 1992). A explicação para este facto pode resultar de uma variável não controlada, designadamente a hora do dia em que as aulas decorriam.

Quadro 1: Frequência e valores percentuais dos pensamentos dos estudantes

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
I – Relativamente à tarefa		
A – Plano motor	118	20,1
B – Observação e avaliação	21	3,6
C – Capacidade geral	164	27,9
D – Instrução	63	10,7
Total	366	62,3
II – Relativamente à aula		
E – Organização da aula	42	7,1
F – Social	25	4,3
Total	67	11,4
III – Relativamente ao próprio		
G – Físico	5	0,8
H – Psicológico	27	4,6
Total	32	5,4
IV – Fora da aula	81	13,8
V – Não utilizável	42	7,1

Os níveis de atenção médios revelados pelos alunos na globalidade das aulas analisadas são relativamente elevados, uma vez que atingem um valor de 3,07 num máximo possível de 5 pontos.

Considerando os diferentes momentos pedagógicos analisados, verificou-se que durante as situações práticas (seja no jogo ou na execução das tarefas) os alunos tinham níveis mais elevados de atenção do que nas situações de instrução por parte do professor (apresentar os objectivos da aula, falar ou demonstrar a tarefa). Significa isto que os alunos revelaram um maior nível de atenção na prática do jogo ($M=3,46$), decrescendo progressivamente nas outras situações pela seguinte ordem: execução de uma dada

tarefa (M=3,44), demonstração da tarefa (M=3,05), o professor apresenta os objectivos da aula ou fala sobre a tarefa (M=2,44).

Os nossos resultados aproximam-se de um outro estudo cong nere (Locke e Jensen, 1974) e sugerem que os alunos têm um maior nível de aten o quando estão envolvidos directamente na realiza o das tarefas. Estes autores observaram também, no seu estudo, que durante as aulas de Educa o Física o nível médio de aten o dos alunos era elevado (aproximadamente um valor 4 pontos no Tumbling, Basquetebol e Dança, quando o valor máximo possível era de 5), mas esse nível tornava-se mais reduzido nas situa es pedagógicas de informa o por parte do professor (instru o e demonstra o).

Motiva o para a Educa o Física

A análise global dos resultados obtidos no estudo desta variável permite-nos dizer que, de um modo geral, os alunos estão muito motivados para a Educa o Física. Na realidade, em termos gerais, os alunos apresentam uma pontua o média elevada por item (3,26) e conseqentemente na totalidade dos mesmos (45,57), uma vez que os valores máximos possíveis eram respectivamente de 4 e 56 pontos.

Quadro 2: Valores médios e ordena o dos itens do questionário da motiva o para a E. Física

ITEM	ORD.	DESCRI�O	MED.	FACTOR
13	1	Gosto das aulas de Educa�o Física	3,68	1
4	2	Gosto de fazer exercício físico	3,61	1
10	3	Gosto de aprender novas técnicas nas aulas de Educa�o Física	3,53	2
6	4	Quando vou para as aulas de Educa�o Física sinto-me contente	3,51	1
14	5	Gosto das matérias ensinadas nas aulas de Educa�o Física	3,40	2
1	6	Penso que nas aulas de Educa�o Física o tempo passa depressa	3,38	1
9	7	Se na escola aumentassem o número de horas semanais de Educa�o Física ficava contente	3,38	1
8	8	Gosto que o professor proponha tarefas difíceis durante as aulas de Educa�o Física	3,22	2
11	9	Para mim � importante que as aulas sejam relativamente intensas para melhorar as minhas capacidades motoras	3,12	2
2	10	Nas aulas de Educa�o Física eu sou empenhado	3,10	1
5	11	Sempre que um colega consegue realizar correctamente uma tarefa difícil na aula de Educa�o Física, eu admiro-o	3,08	3
7	12	Obter uma boa nota na disciplina de Educa�o Física � algo que me preocupa	3,06	3
12	13	Para mim a disciplina de Educa�o Física � tão importante quanto as outras	2,77	3
3	14	Obter melhores resultados (correr mais, etc.) que os meus colegas na disciplina de Educa�o Física � para mim importante	2,69	3

Deste modo, os nossos dados vêm confirmar os resultados de outros estudos desenvolvidos em contextos semelhantes (Duarte, 1992; Gonçalves, 1993; Leal, 1993). Efectivamente, nestes estudos constata-se que a maioria dos alunos gosta da disciplina de Educa o Física (Duarte, 1992; Gonçalves, 1993; Leal, 1993), considerando-a mesmo, em grande percentagem, a disciplina preferida do seu currículo (Gonçalves, 1993; Leal, 1993).

Parece assim que a generalidade das investiga es mostra que a maioria dos alunos gosta ou está muito motivada para a disciplina de Educa o Física.

Esta realidade tem, obviamente, repercussões favoráveis no sucesso dos alunos em Educação Física. Saliente-se que a motivação é considerada uma variável fundamental na aprendizagem ou sucesso acadêmico dos alunos, quer no ensino geral (Fontaine, 1988; Sprinthall e Sprinthall, 1993), quer na Educação Física (Magill, 1984; Singer, 1986; Lee e Solmon, 1992).

Se é verdade que a generalidade dos alunos está muito motivada para a Educação Física, então podemos adiantar que estão criados alguns dos pré-requisitos cruciais para o seu sucesso na aprendizagem. Mas, importa naturalmente referir que a motivação só não chega para suscitar melhores resultados escolares, são necessárias outras variáveis igualmente influentes.

De acordo com os resultados mostrados no quadro (2), conclui-se que na motivação para a Educação Física os alunos atribuem mais importância ao factor da prática da disciplina ou desportiva (o gosto de fazer exercício físico, etc.) do que a motivos relacionados com o desenvolvimento de capacidades ou habilidades motoras (o gosto de aprender novas técnicas). Os estudantes atribuem ainda uma menor importância na motivação para a Educação Física ao factor da realização (é importante obter uma boa classificação a Educação Física).

Embora os nossos resultados dificilmente possam ser comparados com os estudos de Cruz *et al.* (1988) e Frias e Serpa (1991), uma vez que estes foram realizados em contextos muito distintos (motivação para a prática de actividades físicas e competitivas), podemos, de qualquer modo, acrescentar que os nossos dados não se distanciam muito dos obtidos pelos referidos autores.

Conceito de competência em Educação Física

Apresentamos no quadro (3) as médias não só do valor global do conceito de competência em Educação Física dos alunos, mas igualmente de cada questão que constituía a referida escala.

Quadro 4: Média de cada uma das questões da escala do conceito de competência em E. Física

ITEM	ORD.	DESCRIÇÃO	MÉDIA
1	8	Comparando-me com os meus colegas considero que na Educação Física eu sou um bom aluno	3,06
2	2	Tenho dificuldades em aprender coisas novas na disciplina de Educação Física	4,29
3	4	Sou um dos primeiros alunos a ser escolhido nos jogos realizados durante as aulas de Educação Física	4,12
4	6	Tive sempre jeito para praticar desporto	3,17
5	7	Acho que sou um dos alunos que aprende com facilidade as matérias da Educação Física	3,10
6	10	Tenho com frequência a sensação que os meus colegas pensam que eu sou um bom aluno a Educação Física	2,61
7	3	Estou habitualmente distraído nas aulas de Educação Física	4,21
8	1	De uma forma geral posso dizer que nas aulas de Educação Física trabalho muito	4,36
9	5	Penso que vou conseguir ter uma boa nota a Educação Física	3,42
10	9	Estou convencido que poderia ser melhor aluno em Educação Física	2,72

Média do conceito comp. em EF

34,98 (sd=5,78)

Conforme se pode observar, a pontuação média do conceito de competência em Educação Física do grupo de sujeitos do nosso estudo é de 34,98. Consta-se também que na maioria dos itens as pontuações médias registradas se localizam sensivelmente próximas do valor intermédio de 3. É de realçar ainda que as pontuações médias das questões que constituem a sub-escala do comportamento nas aulas (itens 7, 8 e 10) são, de um modo geral, mais elevadas do que os valores médios das questões da sub-escala da competência desportiva (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9).

Percepção sobre o comportamento do professor

O nosso estudo revela que de um modo geral os alunos não denotam diferenças de tratamento da parte do professor relativamente a nenhum dos grupos de estudantes (seja masculino ou feminino, seja dos melhores ou piores), em quase todos os comportamentos analisados (elogios, interacções com os alunos, privilégios concedidos aos alunos, atenção relativamente ao estudante, crítica negativa, repreensão, feedback, estabelecer regras de inter-ajuda entre os alunos, punição, oportunidades de intervenção permitidas ao aluno, solicitar ao aluno para comandar a actividade). De facto, exceptua-se o comportamento - utilizar o aluno como agente de ensino - onde a maioria dos alunos entende que o professor solicita mais frequentemente aos melhores alunos e aos rapazes para explicarem e/ou demonstrarem as tarefas da aula.

Neste sentido, estes resultados estão aparentemente em desacordo com as conclusões de outros estudos no ensino geral (Weinstein e Middlestadt, 1979; Weinstein *et al.*, 1982) e na Educação Física (Martinek, 1988). Nos estudos de Weinstein e colaboradores conclui-se que os alunos percebem e, conseqüentemente, consideram que os professores têm um tratamento diferente relativamente aos melhores e piores estudantes. Com efeito, os resultados desses estudos indicam que os estudantes entendem que os seus colegas de baixo rendimento escolar recebem dos professores mais frequentemente feedback negativos, bem como maiores orientações e regras na realização das tarefas. Em contrapartida, os alunos de elevado rendimento são percebidos como suscitando maiores expectativas de êxito do professor, assim como aqueles que têm mais autonomia de actuação e oportunidades de aprendizagem.

Também o estudo de Martinek (1988) revela que os professores têm comportamentos diferentes em relação aos alunos de elevadas e reduzidas expectativas, embora os estudantes nem sempre percebem de forma precisa esse mesmo tratamento. Os resultados do estudo mostram que os professores fornecem mais feedback correctivos de comportamento e menos elogios aos alunos de elevadas expectativas, enquanto que aos alunos de reduzidas expectativas dão mais elogios e menos feedback correctivos de comportamento.

A inexistência de oportunidades iguais de aprendizagem pode afectar directamente o sucesso do aluno (Weinstein *et al.*, 1982). Por outro lado, se

o aluno detecta um comportamento diferenciado por parte do professor, é possível que tal facto influencie indirectamente o seu auto-conceito, motivação e expectativas (Wittrock, 1986).

Como os nossos resultados indicam que a generalidade dos alunos considera que o professor não tem um comportamento diferenciado relativamente a nenhum dos grupos de estudantes (melhores ou piores e rapazes ou raparigas), pode então admitir-se que a maioria dos alunos deste estudo não é influenciada negativamente no seu desempenho escolar em Educação Física por causa da percepção que tem do comportamento do docente.

Percepção sobre os objectivos da Educação Física

A análise dos dados mostra-nos que os alunos referem mais frequentemente que a Educação Física deve ter como principal objectivo o entretenimento, divertimento e recreação (47%). Curiosamente, são menos os alunos que consideram que a Educação Física deve visar prioritariamente a promoção de aprendizagens (36,7%). Existe ainda um número elevado de estudantes que entende serem “outros” os principais objectivos da Educação Física (16,3%), tais como: “a melhoria da condição física” (6,1%).

Os nossos resultados vão ao encontro das conclusões de alguns estudos (Gonçalves, 1993; Leal, 1993), afastando-se contudo dos dados indicados noutros trabalhos (Duarte, 1992; Fraga, 1994). Assim, enquanto nos estudos de Leal (1994) e Gonçalves (1993) se constata que os alunos valorizam muito os factores divertimento e recreação nas aulas de Educação Física, nos trabalhos de Duarte (1992) e Fraga (1994) verifica-se que os estudantes atribuem pouca importância a esse mesmo objectivo.

De sublinhar que a concepção de Educação Física, predominantemente de prazer e divertimento da vivência desportiva, que a maioria dos alunos tem, é susceptível de gerar uma menor vontade de aprender. Na verdade, como salienta Bento (1987), a aprendizagem requer esforço e persistência, nem sempre há lugar para o prazer.

Grau de satisfação face às aulas

Quanto ao grau de satisfação dos alunos face às aulas de Educação Física, constatámos que a esmagadora maioria dos estudantes apreciou muito as aulas que tinham acabado de vivenciar: 63,3% afirmou que gostara muito, enquanto que apenas 6,1% referiu que tinha gostado pouco (2,7%) ou nada (3,4%).

Os resultados do presente estudo vêm reforçar as conclusões de um outro trabalho (Delens, Renard e Swalus, 1987). Nesse estudo, viu-se igualmente que a maior parte dos alunos apreciou muito a aula de Educação Física que tinha acabado de realizar (72% gostou muito contra 4% que gostou pouco ou nada).

Como aponta Piéron (1996), apoiado em alguns estudos, o grau de satisfação dos alunos nas aulas está significativamente relacionado com determinadas variáveis do tipo de participação nas aulas.

O pensamento dos alunos e o seu comportamento nas aulas

Relativamente à influência dos processos de pensamento dos alunos sobre o seu comportamento nas aulas, a análise dos resultados obtidos através da Classificação Automática conduziu-nos ao seguinte:

- A classe de maior conceito de competência em Educação Física caracteriza-se por apresentar um tempo de actividade motora acima da média geral;

- Nenhuma das variáveis do comportamento dos alunos nas aulas surge a ilustrar significativamente as classes de motivação para a Educação Física e as classes de percepção sobre os objectivos da Educação Física;

- Os alunos com um maior nível de atenção caracterizam-se por apresentar um tempo, quer em actividade motora, quer em comportamentos fora da tarefa inferior à média geral. Em contrapartida, estes estudantes caracterizam-se ainda por manifestarem durante mais tempo sinais exteriores de atenção perante a informação fornecida pelo professor;

- Os alunos com maior grau de satisfação face às aulas são caracterizados por permanecerem mais tempo a receber informação do professor e a estar menos tempo em comportamentos fora da tarefa do que a média geral.

Examinemos então mais pormenorizadamente a influência de cada um dos processos de pensamento sobre o comportamento dos alunos nas aulas.

No que respeita à atenção durante as aulas, os nossos resultados apontam no sentido da existência de uma associação negativa entre esta e o tempo de actividade motora. Tais resultados podem dever-se, em nossa opinião, a três ordens de razão. Uma das explicações possíveis é a de que os alunos que apresentam maiores desempenhos motores na realização das tarefas estão no estágio final de aprendizagem - designado por autónomo (Fitts e Posner, 1964) ou motor (Adams, 1971) - necessitando assim nesta fase de uma menor atenção na produção das habilidades, uma vez que as mesmas tornam-se quase automáticas. Nesta perspectiva, pode colocar-se a hipótese dos alunos com maiores desempenhos motores estarem mais tempo em actividade motora, mas sem necessitarem de se concentrarem durante tanto tempo como os estudantes de menores desempenhos motores. Porém, só num estudo em que se avaliasse o nível de desempenho motor dos alunos no Basquetebol se poderia verificar esta hipótese.

Uma outra explicação possível é a de que a atenção seja um factor associado à qualidade do empenhamento do aluno, mas não propriamente ao tempo passado na tarefa. Com efeito, vários autores consideram que os progressos na aprendizagem se ficam a dever mais à qualidade do empenhamento motor do que ao tempo passado na realização das tarefas (Silverman, 1985; Ashy *et al.*, 1988; Buck, Harrison e Bryce, 1990). Todavia, é necessário que esta hipótese seja testada em futuras investigações.

É de admitir ainda que o facto de haver uma associação negativa entre a atenção e o tempo de empenhamento motor, pode ficar a dever-se ao mo-

delo de organização da aula definido pelo professor, nomeadamente a opção por uma actividade massiva em grupos - situação em que a turma foi dividida em grupos de alunos do sexo masculino e feminino.

A motivação dos alunos para a Educação Física não exerce uma influência importante sobre o seu comportamento nas aulas. De facto, os resultados obtidos permitem observar que os alunos mais motivados para a Educação Física não se distinguem dos menos motivados relativamente a nenhuma das variáveis do comportamento nas aulas, com particular evidência para o tempo de empenhamento motor.

À primeira vista, os nossos resultados não apoiam os estudos realizados por Greenockle *et al.* (1990) e Solmon (1991), onde se verificou que a motivação do aluno para a Educação Física influenciava a persistência durante a prática dos exercícios ou tarefas da aula.

A literatura tem, no entanto, posto em evidência que a motivação afecta de uma forma determinante o sucesso académico do aluno (Magill, 1984; Singer, 1986; Wittrock, 1986; Sprinthall e Sprinthall, 1993), sendo também considerada um pré-requisito essencial para o envolvimento na tarefa (Lee e Solmon, 1992).

É provável que a inexistência, no nosso estudo, de uma relação entre a motivação para a Educação Física e a actividade motora dos alunos, tenha a ver com a utilização do modelo de organização da aula (descrito já anteriormente).

Já no que se refere ao conceito de competência em Educação Física, verifica-se que este influencia o comportamento dos alunos nas aulas - mais precisamente o tempo de actividade motora. Na realidade, os estudantes com um maior conceito de competência em Educação Física apresentam valores mais elevados de tempo de empenhamento motor.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos na investigação de Solmon (1991), que sugere que a percepção da competência desportiva do estudante influencia de forma positiva a sua vontade para investir esforço e tempo na prática das actividades. A este propósito, refira-se que, de acordo com a teoria da motivação da competência adquirida de Harter (1982), os indivíduos com uma elevada percepção de competência desportiva tendem a estar mais motivados para se envolverem nas actividades desportivas. Também Wittrock (1986) afirma que, no ensino geral, a percepção da competência influencia o interesse para os assuntos escolares e a persistência na sua prática. Como nos diz Piéron (1996), é possível que o mesmo aconteça no ensino das actividades físicas e desportivas.

Interessante é verificar que o grau de satisfação face às aulas não aparece associado ao tempo de actividade motora. Efectivamente, observou-se que os alunos com um maior nível de satisfação relativamente às aulas não são caracterizados através da variável tempo de empenhamento motor.

É, no entanto, de realçar que os nossos resultados não estão em consonância com os de Delens *et al.* (1987) que demonstram que a satisfação do aluno face à aula aumenta significativamente através de uma variável

– tempo de actividade motora. Significa isto que um tempo de actividade motora elevado corresponde a uma maior satisfação face à aula. Os autores encontram ainda uma relação altamente significativa entre a satisfação do aluno relativamente à aula e a sua própria estimativa do seu nível de actividade motora na aula.

Provavelmente, as diferenças entre os resultados do nosso estudo e os de Delens *et al.* ficam a dever-se a duas razões. Uma das explicações possíveis reside na diferente opção metodológica dos dois estudos. Na verdade, enquanto na investigação dos referidos autores a turma foi utilizada como unidade de análise, no nosso estudo utilizou-se o aluno.

Uma outra justificação pode ter a ver com a diferença de idades entre os alunos dos dois estudos. Saliente-se que os alunos do nosso estudo frequentavam o 9.º ano de escolaridade, enquanto que os estudantes da investigação de Delens *et al.* pertenciam ao ensino “elementar”. No estudo de Shigunov (1991) verificou-se que a idade desempenhava um papel preponderante na satisfação dos alunos em relação às aulas.

A percepção dos estudantes sobre os objectivos da Educação Física não influencia o seu comportamento nas aulas. Com efeito, constata-se que as classes de percepção sobre os objectivos da Educação Física não são caracterizadas através das variáveis referentes ao comportamento dos alunos nas aulas.

Poder-se-ia, contudo, pensar que os alunos com uma percepção dos objectivos da Educação Física mais relacionada com a promoção de aprendizagens apresentassem um tempo de empenhamento motor mais elevado do que os estudantes que consideram que a Educação Física deve visar prioritariamente a recreação, uma vez que estes últimos procurariam nas aulas o prazer e divertimento, enquanto que os primeiros buscariam o desenvolvimento de capacidades e habilidades desportivas, o que requer um grande esforço e empenhamento nas aulas. Tal possibilidade não veio, como vimos, a ser confirmada no nosso estudo.

Em síntese, podemos concluir que a maioria dos processos de pensamento dos alunos analisados não influencia o seu comportamento nas aulas de Educação Física, sobretudo no que diz respeito ao tempo de actividade motora. Os resultados do presente estudo parecem não apoiar a perspectiva sugerida por Piéron (1996, p. 47), quando afirma que: “se o tempo é um excelente mediador da aprendizagem, é muito provável que as actividades mentais dos alunos desempenhem igualmente um papel mediador na aprendizagem”. Ora, como no nosso estudo a maioria dos processos de pensamento do estudante não surge associada ao tempo de actividade motora, é possível admitir que pelo menos um destes factores não tenha contribuído decisivamente para a aprendizagem dos alunos.

Resta-nos acrescentar que os estudos sobre a relação entre os processos de pensamento dos alunos e o seu comportamento nas aulas são ainda escassos, mas representam uma promissora área de investigação do ensino das actividades físicas, isto porque poderão contribuir para uma melhor

compreensão do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. De igual modo, parece-nos importante que se investigue a influência dos processos de pensamento dos alunos sobre o seu rendimento escolar na disciplina de Educação Física, ou ainda sobre a qualidade do seu empenhamento nas aulas, visto que estes estudos poderão ajudar a compreender, como afirma Piéron (1996), as razões do sucesso ou insucesso na aprendizagem.

Diferenças entre os processos de pensamento de alunos dos vários NSE

Quanto à influência do nível sócio-económico sobre os processos de pensamento dos alunos, os resultados alcançados parecem evidenciar que não existem diferenças significativas entre os processos de pensamento dos sujeitos oriundos das várias classes sociais.

Os resultados obtidos não são concordantes com os dados encontrados no estudo de Duarte (1992), onde se verificou que os alunos de nível sócio-económico baixo gostavam mais da disciplina de Educação Física do que os alunos da classe alta. É possível admitir que a utilização de diferentes instrumentos de avaliação seja uma das razões que justifique a contradição entre os resultados obtidos nos dois estudos.

No respeitante ao conceito de competência em Educação Física, os nossos resultados vêm em apoio dos estudos que verificaram que não existem diferenças de conceito de competência física entre sujeitos oriundos das várias classes sociais (Fontaine, 1991).

O facto do nível sócio-económico da família não influenciar os processos de pensamento dos alunos no ensino das actividades físicas é um aspecto que deve ser evidenciado neste estudo. Sabe-se que no ensino geral o nível sócio-económico está associado não só a alguns processos de pensamento analisados, mas ainda aos resultados escolares; no entanto, os dados recolhidos no nosso trabalho sugerem que na Educação Física as características sócio-económicas não exercem uma influência sobre os processos cognitivos dos alunos.

Talvez na Educação Física as características do meio social e económico dos alunos não sejam determinantes no sucesso na aprendizagem, contrariando assim aquilo que, segundo Fontaine (1988), é um facto adquirido e amplamente aceite no ensino geral. Porém, a confirmação de tal hipótese exige a realização de estudos específicos com esse objectivo.

Diferenças entre os processos de pensamento dos rapazes e raparigas

Ao nível da variável sexo, a análise dos resultados obtidos através da Classificação Automática mostra que rapazes e raparigas não se diferenciavam significativamente na motivação para a Educação Física, conceito de competência em Educação Física e percepção sobre os objectivos da Educa-

ção Física. Em contrapartida, verifica-se que os alunos do sexo feminino apresentam valores mais elevados de atenção global e grau de satisfação face às aulas que os alunos do sexo masculino.

Conforme referimos anteriormente, as raparigas têm um nível de atenção durante as aulas superior aos rapazes, contrariando assim os resultados de um estudo anterior (Locke e Jensen, 1974). Uma das razões possíveis para justificar a contradição dos resultados pode advir da diferente população estudantil dos dois estudos, dado que enquanto os alunos do nosso trabalho pertenciam ao 9º ano, os outros estudantes frequentavam o ensino superior.

A constatação no nosso trabalho da inexistência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à motivação para a Educação Física não é concordante com os resultados de alguns estudos realizados recentemente (Duarte, 1992; Gonçalves, 1993; Leal, 1993). Na realidade, esses estudos indicam que os rapazes gostam mais da disciplina de Educação Física do que as raparigas. As contradições encontradas entre os dados recolhidos no nosso trabalho e os resultados dos estudos dos referidos autores podem ser parcialmente devidas à utilização de distintos instrumentos de análise.

É interessante verificar igualmente que este estudo revela que não há diferenças no conceito de competência em Educação Física entre os alunos do sexo masculino e do feminino. Tais resultados não confirmam assim as investigações realizadas por Harter (1983), Marsh *et al.* (1984) e Fontaine (1991) que constataram que o conceito de competência física dos rapazes é superior ao das raparigas. Do mesmo modo, o estudo de Shigunov (1991) pôs em evidência que o auto-conceito em relação às actividades físicas das raparigas é menor que o dos rapazes.

A ausência, no nosso estudo, de diferenças no conceito de competência em Educação Física entre rapazes e raparigas pode ser devida ao facto do professor utilizar privilegiadamente o modelo de organização da aula – actividade massiva em grupos, onde se formam grupos exclusivamente femininos ou masculinos. Deste modo, é de admitir que o conceito de competência em Educação Física dos alunos do sexo masculino deste estudo não tenha sido construído através de um processo de comparação com as capacidades, nessa disciplina, de todos os seus colegas, mas apenas de um determinado grupo, isto é, somente o grupo dos rapazes.

Também não se registaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que diz respeito à percepção sobre os objectivos da Educação Física, contrariando estes resultados os encontrados no estudo de Gonçalves (1993). Este autor conclui na sua investigação que o objectivo da Educação Física mais valorizado pelos rapazes é o da promoção de aprendizagens, enquanto que para as raparigas é o do convívio e recreação.

Curioso, é verificar que os rapazes têm um nível de satisfação face às aulas inferior ao das raparigas. Estes resultados não corroboram os dados observados no estudo de Shigunov (1991), onde se evidenciou que os rapa-

zes manifestavam uma maior satisfação em relação às aulas do que as raparigas. Os nossos resultados são ainda mais surpreendentes pelo facto dos rapazes terem obtido uma média de tempo de empenhamento motor superior às raparigas.

Deve salientar-se, no entanto, que a satisfação do aluno em relação à aula depende não só do tempo de actividade motora (Piéron, 1993), mas igualmente de outros factores, dos quais se destaca, na opinião de Shigunov (1991), as intervenções afectivas e instrucionais do professor.

Em suma, conclui-se que rapazes e raparigas apenas se diferenciam na atenção global e grau de satisfação face às aulas, manifestando-se essas diferenças em favor dos alunos do sexo feminino. Tais resultados não vão ao encontro da generalidade das recentes investigações que observam a existência de diferenças significativas nos processos de pensamento entre rapazes e raparigas, revelando-se estas quase sempre em benefício dos alunos do sexo masculino.

Referências bibliográficas

- ADAMS, J. (1971). A Closed-Loop Theory of Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 111-150.
- ASHY, M., LEE, A., & LANDIN, K. (1988). Relationship of Practice Using Correct Technique to Achievement in a Motor Skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 115-120.
- BENTO, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BUCK, M., HARRISON, J., & BRYCE, G. (1990). An Analysis of Learning Trials and Their Relationship to Achievement in Volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 134-152.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento. UTL, ISEF.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1990). Condições, Factores e Êxito no Desempenho de uma Técnica Desportiva. *Horizonte*, 7, 39, Dossier.
- CLARK, C., & PETERSON, P. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, 255-296.
- CRUZ, J., COSTA, F., RODRIGUES, R., & RIBEIRO, F. (1988). Motivação para a Competição e Prática Desportiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 1, 2, 113-124.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de Recherche sur l'Efficacité des Enseignants. In M. Crahaw, & D. Lafontaine (Ed.), *L'Art et la Science de l'Enseignement*. Liège: Editions Labor, 435-481.
- DUARTE, A. (1992). *Contributo para o Estudo das Atitudes dos Alunos face à Disciplina de Educação Física: O Caso da Região do Grande Porto*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto, FCDEF.

- DUNKIN, M., & BIDDLE, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- FITTS, P., & POSNER, M. (1967). *Human Performance*. Belmont, Califórnia: Brooks Cole.
- FONTAINE, A. (1988). Motivação e Realização Escolar em Função do Contexto Social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 313-336.
- FONTAINE, A. (1991). Desenvolvimento do Conceito de Si Próprio e Realização Escolar na Adolescência. *Psicológica*, 5, 13-31.
- FRAGA, A. (1994). *A Percepção dos Alunos Relativamente ao Processo de Aprendizagem em Educação Física: Estudo Comparativo Realizado em Escolas Secundárias do Litoral e do Interior*. Dissertação de Mestrado. UTL, FMH.
- FRIAS, J., & SERPA, S. (1991). Factores de Motivação para a Actividade Gímica no Quadro da Ginástica Geral Ginástica de Manutenção e Ginástica de Representação. In, J. Bento, & A. Marques, *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva (Vol. 1), Desporto na Escola/Desporto de Reeducação e Reabilitação*. Universidade do Porto, FCDEF.
- GONÇALVES, C. (1993). *Etude de la Pensée des Élèves sur le Processus de Formation en Education Physique*. Comunicação Apresentada no Seminário AIESEP, Trois Rivières, Quebec.
- GREENOCKLE, K., LEE, A., & LOMAX, R. (1990). The Relationship Between Selected Student Characteristics and Activity Patterns in Required High School Physical Education Class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 1, 59-69.
- HARTER, S. (1983). Developmental Perspectives on the Self-System. In, E. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. N. Y.: Wiley, 275-385.
- LEAL, J. (1993). *A Atitude dos Alunos Face à Escola, à Educação Física e aos Comportamentos de Ensino do Professor*. Dissertação de Mestrado. UTL, FMH.
- LEE, A. (1991). Research on Teaching in Physical Education: Questions and Comments. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 62, 4, 374-379.
- LEE, A., LANDIN, D., & CARTER, J. (1992). Student Thoughts During Tennis Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 3, 256-267.
- LEE, A., & SOLMON, M. (1992). Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, 44, 1, 57-71.
- LEVIE, W., & DICKIE, K. (1973). The Analysis and Application of Media. In, R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally (apud Doyle, 1986).
- LOCKE, L., & JENSEN, M. (1974). Thought Sampling: A Study of Student Attention Through Self-report. *Research Quarterly*, 45, 3, 263-275.
- MAGILL, R. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. S. Paulo: Editora Edgard Blucher.
- MARSH, H., BARNES, J., CAIRNS, L., & TIDMAN, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and Sex Effects in the Structure and Level of Self-Concept for Preadolescent Children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 5, 940-956.
- MARTINEK, T. (1988). Confirmation of a Teacher Expectancy Model: Student Perceptions and Casual Attributions of Teaching Behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.
- MULLER, J., GULLUNG, P., & BOCCI, V. (1988). Concept de Soi et Performance Scolaire: Une Méta-Analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 1, 53-69.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- OLSZEWSKA, G. (1982). The Relation of a Self-Image, Self-Estimation and a Tendency to Dominate or Submit to the Effectiveness of the Performance of the Team Players. *International Journal of Sport Psychology*, 13, 2, 107-113.

- PETERSON, P., & SWING, S. (1982). Beyond Time on Task: Students' Reports of Their Thought Processes During Classroom Instruction. *Elementary School Journal*, 82, 481-491.
- PETERSON, P., SWING, S., BRAVERMAN, M., & BUSS, R. (1982). Students' Aptitudes and Their Reports of Cognitive Processes During Direct Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, 535-547.
- PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observations et Recherches*. Liège: Editions Université de Liège.
- PIÉRON, M. (1996). *Education Physique et Sport - Analyser l'Enseignement pour Mieux Enseigner*. Paris: Éditions Revue EPS.
- SEDAS NUNES, A., & MIRANDA, J. (1969). A Composição Social da População Portuguesa: Alguns Aspectos e Implicações. *Análise Social*, 7, 27/28, 344-377.
- SHIGUNOV, V. (1991). *A Relação Pedagógica em Educação Física: Influência dos Comportamentos de Afetividade e Instrução dos Professores no Grau de Satisfação dos Alunos*. Dissertação de Doutoramento. UTL, FMH.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 3-36.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto, Mayfield Pub.
- SILVERMAN, S. (1985). Relationship of Engagement and Practice Trials to Student Achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- SINGER, R. (1986). *El Aprendizaje de las Acciones Motrices en el Deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- SOLMON, M. (1991). *Student Thought Processes and Quality of Practice During Motor Skill Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- SPRINTHALL, N., & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- TOUSIGNANT, M. (1990). Réactions à la Présentation de Maurice Piéron: Bilan, Perspectives et Implications de la Recherche sur l'Efficiencia de l'Enseignement des Activités Physiques et Sportives. In, M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault, & M. Piéron, *Intervention en Education Physique et Entraînement- Bilan et Perspectives*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 22-27.
- WEINSTEIN, R., MARSHALL, H., & BRATTESANI, K. (1982). Student Perceptions of Differential Teacher Treatment in Open and Traditional Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- WEINSTEIN, R., & MIDDLESTADT, S. (1979). Student Perceptions of Teacher Interactions With Male High and Low Achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71, 421-431.
- WITTRICK, M. (1986). Students' Thought Processes. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan, 297-314.

Percepções pessoais na fase inicial de aprendizagem no Remo

Carlos Januário*
José Nunes**

Introdução

É relativamente recente a preocupação de investigação sistemática sobre os processos de pensamento dos indivíduos, tomados como objecto de pesquisa. Com efeito, tem-se assistido em algumas áreas das ciências humanas a um incremento sobre o estudo dos processos cognitivos dos seus agentes – p. ex., o estudo das percepções e expectativas de investimento dos agentes económicos, na Economia, ou, em Educação o estudo das percepções e representações dos actores envolvidos (professores e alunos).

Este direccionamento de pesquisa é fruto de uma ‘revolução cognitiva’ que, a partir dos anos 60, trouxe de novo para o centro da ciência psicológica o estudo do conhecimento e do pensamento (Gonçalves, 1995). Assim, se durante 50 anos, o programa epistemológico deificou a conduta observável, pelos pressupostos de objectividade e de medida, a (re)colocação do foco de investigação nos processos cognitivos deu lugar ao primado da singularidade, da interioridade e da contextualização. Deste modo, a iluminação de aspectos tidos como subjectivos acarretou, igualmente, a recuperação e aperfeiçoamento dos métodos de acesso introspectivo, entretanto quase completamente abandonados, os quais permitiram aceder aos processos internos, através de técnicas mais ou menos intrusivas. No entanto, uma questão sempre em aberto, e que aqui não discutiremos, é a da validade dos dados obtidos a partir da verbalização dos indivíduos

Em Educação, e no que respeita ao aluno em aprendizagem, têm sido estudados os efeitos do ensino e do professor nos mais diversos processos cognitivos – motivações, memória, atenção, atitudes, expectativas, atribuições causais, percepções, compreensão, crenças, estilos de aprendizagem e outros processos cognitivos que mediatizam a aprendizagem e as realizações dos alunos (Witrock, 1986). Em Portugal, no campo particular do en-

*Faculdade de Motricidade Humana

**Federação Portuguesa de Remo

sino em Educação Física já existe um número apreciável de estudos de caracterização de alguns processos cognitivos do aluno em aprendizagem (o grau de satisfação – Shigunov, 1992; as motivações – Duarte, 1992, Gonçalves, 1993; as percepções face à escola, à disciplina e aos comportamentos de ensino do professor – Leal, 1993; as motivações, o auto-conceito e as percepções sobre os objectivos e o comportamento do professor – Pereira, 1995; as percepções pessoais – Mourão, 1997). No campo da formação desportiva os estudos recenseados concentram-se sobretudo nas motivações para a prática desportiva (Serpa, 1991), no processamento da informação (Nunes, 1988) ou na tomada de decisão (Araújo e Serpa, 1995; Araújo, 1999; Alves, 1985; Tavares, 1993).

O conhecimento dos processos cognitivos é essencial na medida em que mediatizam a aprendizagem: por um lado, são processos mediadores entre o ensino, os conteúdos e os comportamentos do professor e as percepções dos alunos e, por outro lado, medeiam as percepções e disposições para a acção dos alunos e a sua conduta e os resultados de aprendizagem. Trata-se de valorizar a dimensão interna da conduta, de a iluminar em alguns contornos e de combater a tendência abusiva para interpretar o seu significado a partir dos efeitos externa e publicamente observáveis. Em suma, pretende-se analisar como o ensino influencia o que os alunos pensam, acreditam e sentem, e ainda, em quê e como podem afectar o seu desempenho na aprendizagem.

Objectivos

O estudo é do tipo descritivo. O objectivo principal consiste na compressão do universo mental (factores inibitórios, estados internos, princípios para a acção, etc.) durante a actividade, em indivíduos sujeitos a um processo inicial de formação na modalidade de remo. Deste modo, foi analisado o impacto da actividade em dois contextos diferentes:

- na situação de orientação da aprendizagem;
- na situação de praticante.

Procedimentos

A partir da realização de uma acção de iniciação ao remo em prancha de remo para um remador em remos parelhos com uma duração de 30 min., e uma acção de iniciação à condução do treino no remo em simulador de 8 remadores, com uma duração de intervenção de 15 min., foi aplicado a técnica de acesso introspectivo.

A amostra é constituída por 9 alunos da Faculdade de Motricidade Humana, da lic.^a em Educação Especial e Reabilitação (3 do género masculino e 6 do género feminino), sem experiência anterior de remo.

O instrumento utilizado foi o auto-registo não estruturado, aplicado imediatamente a seguir à realização de cada uma das situações, de modo a solicitar a memória explícita. Assim, foi pedido aos participantes que descrevessem o que sentiram em cada uma das situações, sem limite de tempo.

Os registos foram codificados através de análise de conteúdo, recorrendo-se de uma via indutiva e posteriormente agrupados num conjunto de categorias (*Quadros I e II*).

Quadro I. Sistema de categorias: Como praticante

<i>Categorias</i>	<i>Definição</i>	<i>Exemplos</i>
Estados globais	Percepções relativas a estados emocionais.	Giro, medo, sozinho, insegurança.
Ações motoras globais	O executante focaliza a sua atenção em elementos de largo espectro coordenativo.	Sentir erros, sincronizar movimentos, controlar a remada.
Ações motoras específicas	O executante focaliza a sua atenção em elementos de grande precisão coordenativa.	Remo afundado, olhar para trás, controlar o remo.
Factores extrínsecos	Aspectos relativos à intervenção do treinador.	Feedback exterior, cumprir instruções, interligação de instruções.
Factores intrínsecos	Aspectos relativos à dimensão interna da aprendizagem	Pensar, observar, decisão, falta de preparação, automatizar.

Quadro II. Sistema de categorias: Como técnico

<i>Categorias</i>	<i>Definição</i>	<i>Exemplos</i>
Estados globais	Percepções relativas a estados emocionais.	Insegurança, alívio, difícil, confusão, receio.
Suporte da acção	Mecanismos básicos de gestão da informação relativos à situação.	Experiência, informação, pensar, conhecimentos.
Comunicação	Preocupações com a linguagem e comunicação com outrém.	Comunicação, linguagem técnica, ritmo.
Organização da intervenção	Características da interacção (estilos de ensino e de liderança, etc.).	Comandar, controlo, ordens, intervenção.
Conteúdos de aprendizagem	Preocupações com as matérias e conteúdos substantivos.	Correcção, exercício, feedback exterior.

Análise dos resultados

Os resultados encontrados estão patentes nos *Quadros III e IV*. Estes quadros evidenciam a tipologia dos auto-registos cognitivos que povoam o universo mental dos sujeitos da amostra.

O *Quadro III*, referente ao grupo que está em aprendizagem, apresenta 70.8% dos dados agrupados nas categorias que envolvem a sua dimensão interna – com 49.5% referente aos estados globais de ordem emocional e 21.3% para os factores intrínsecos de suporte da aprendizagem.

Um resultado porventura menos esperado consistiu na relação observada entre as acções motoras específicas e as acções motoras globais: aquelas, com 16.5%, apresentam o dobro da frequência das acções motoras globais. Os factores extrínsecos têm apenas 3.8% dos dados recolhidos na amostra.

Quadro III. Registo de frequências: Como praticante

	x	n	%
Estados globais	5.6	51	49.5
Acções motoras globais	0.8	9	8.7
Acções motoras específicas	1.5	17	16.5
Factores extrínsecos	0.3	4	3.8
Factores intrínsecos	2	22	21.3

O *Quadro IV*, referente aos registos do grupo enquanto orientador da aprendizagem, apresenta 66.1% dos registos agrupados nas categorias que envolvem a sua dimensão interna (56.3% relativos aos estados globais de ordem emocional e 9.8% relativos aos factores envolvidos no suporte da acção). As categorias ligadas à dimensão mais externa do processo de aprendizagem (a eficácia) são, comparativamente, menos valorizadas.

De assinalar que ambos os quadros apresentam uma coerência no perfil de resultados, na medida em que os sujeitos da amostra valorizaram, quer na situação de praticante quer na situação de orientador da aprendizagem, as percepções relativas aos estados globais e aos aspectos internos do processo de aprendizagem.

Quadro IV. Registo de frequências: Como técnico

	x	n	%
Estados globais	4.4	40	56.3
Suporte da acção	0.9	7	9.8
Comunicação	0.2	2	2.8
Organização da intervenção	0.9	7	9.8
Conteúdos de aprendizagem	1.6	15	21.1

Conclusões

Neste estudo, o praticante parece estar como que submerso nas suas sensações e pensamentos facilitadores/inibidores da acção motora, consequência do próprio contexto de aprendizagem. Não é o praticante que actua sobre a embarcação, mas sim, a embarcação, a água e as condições

atmosféricas que actuam sobre o praticante. O contexto de aprendizagem na água surge matizado de um ambiente quasi-depressivo, surgindo como único responsável pelas situações criadas aos praticantes e geradoras de estados inibidores da aprendizagem motora. A aprendizagem do gesto é, assim, posta para segundo plano.

Em termos da acção motora – o centro da actividade, a atenção é prioritariamente orientada para as acções motoras específicas, devidamente focalizadas em elementos do gesto técnico e sem ambiguidade em termos de reacção da embarcação e acção de correcção biunívocas com suporte proprioceptivo, em detrimento das acções motoras globais, mais complexas, que envolvem o deslocamento da embarcação na água. Assim, o praticante está mais focalizado em reagir às acções provocadas pelo barco e àquelas do meio em si, agindo sobre partes do gesto técnico, do que a fazer deslocar a embarcação na água através do gesto técnico optimizado com a integração de informação exterior.

A dificuldade em recolher, tratar e integrar informação em remadores com menor tempo de prática, referida em trabalho anterior (Nunes, 1988), surge neste trabalho no início do próprio processo de aprendizagem. O grau da dimensão interior das acções atinge cerca de 90% das preocupações no início do processo de aprendizagem na água, e o remador surge como alguém dentro duma campânula, fortemente protegido do exterior, virado para dentro de si mesmo, em que tudo o que é exterior a si é fortemente hostil.

Várias questões podemos entretanto levantar: Ocorrerá esta situação nos grupos etários mais baixos? Será inevitável esta situação? Deveremos e poderemos intervir para alterar esta situação? Como deve o técnico intervir neste contexto? Será que o excesso da dimensão interna do processo de aprendizagem é o causador da dificuldade de recolha e tratamento de informação exterior, tanto mais que desta capacidade depende a autonomia e segurança do remador na água?

No que respeita à orientação do processo de aprendizagem, as sensações e os pensamentos, quase sempre de características inibidoras, surgem associados a constructos cognitivos de suporte da acção, e dominam o contexto da condução da aprendizagem. A relação pedagógica de ensino-aprendizagem não é sentida como uma interacção entre dois sujeitos, com um objectivo bem definido, do qual depende o resultado final, mas sim, uma relação circular, egocêntrica, que começa e acaba no próprio sujeito. O sujeito orientador não se organiza ou estrutura em função das necessidades do praticante, mas do efeito que sobre si tem o processo que conduz. O praticante surge, assim, como um organizador activo da estrutura egocêntrica do orientador.

Em termos do processo de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem constituem a grande preocupação dos orientadores do ensino do remo. A correcção, o exercício e o feedback externo constituem elementos necessários ao processo de aprendizagem do gesto de remar,

gesto cíclico, em que o praticante é o objecto de destino, está desprovido de qualquer dimensão interna e é dotado de sistemas automáticos que importa controlar.

A organização da intervenção já não constitui uma preocupação de todos os orientadores. Quando tal acontece, as cognições exprimem sempre conceitos associados à directividade da intervenção e, normalmente, estão relacionados com conteúdos de aprendizagem estereotipados. Tal situação pode estar associada à incapacidade de descentração manifesta do orientador.

A qualidade do processo de aprendizagem está ainda relacionada com a especificidade da comunicação. Não se trata de uma comunicação geral, mas sim, de um processo de aprendizagem no remo. As referências específicas são quase nulas - tal pode sugerir que estamos perante um contexto de aprendizagem evidente mas ausente, o que, talvez, indicie a existência de um metacontexto de acção, i.e. de um contexto virtual de intervenção povoado de indivíduos-padrão, e não de sujeitos com individualidade própria, o qual, progressivamente, se vai actualizando. De alguma forma, o ensino do remo, na sua fase precoce, parece esquecer quem aprende (pessoa) e onde se aprende (água), facto que pode gerar situações de perigo para os praticantes e o próprio orientador.

O orientador que se inicia no processo de aprendizagem com reduzida prática na modalidade, surge como alguém que intervém sobre um meio e não alguém que gere um meio do qual é parte integrante. Será que esta situação é extensiva aos antigos praticantes? Será que é possível intervir através do processo de formação? O que fazer com os jovens orientadores ou com os técnicos recém formados?

Este estudo indicia a possibilidade de caracterização da realidade interna do praticante na situação de aprendizagem do remo e da realidade interna do orientador que se inicia na condução do processo de ensino do remo e a consequente possibilidade de intervenção sobre esta própria realidade interna. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se pela necessidade futura de investigação e inclusão de conteúdos inovadores na condução do processo de iniciação à modalidade e na necessidade de uma formação vocacionada de técnicos para o ensino da modalidade.

Bibliografia

- Alves, J. (1985) *Relação entre o tempo de reacção simples, de escolha e de decisão e o tipo de desporto praticado (individual e colectivo)*. Provas de APPC. Instituto Superior de Educação Física, UTL.
- Araújo, D. & Serpa, S. (1995) *Proposta de um moelo para o estudo da tomada de decisão na vela*. Monografia não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Araújo, D. (1999) *Tomada de decisão dinâmica: Níveis de expertise em Vela e controlo da situações simuladas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Duarte, A. (1992). *Contributo para o estudo das atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: O caso da região do Grande Porto*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. (1993). *Etude de la pensée des élèves sur le processus de formation en Education Physique*. Comunicação apresentada ao Seminário da AIESEP, Trois-Rivières, Canadá.
- Gonçalves, M. (1995). *Auto-conhecimento e acesso introspectivo: Do self reificado ao self narrativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Leal, J. (1993). *A atitude dos alunos face à escola, à Educação Física e aos comportamentos do professor*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Mourão, P. (1997). *O pensamento do aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em Educação Física*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Nunes, J. (1988). Efeitos da diminuição da carga informativa sobre a prestação do remador de competição em prova simulada em ergómetro de remo. In *Desporto e Sociedade, Antologia de Textos*, nº 83, Lisboa: Direcção Geral dos Desportos.
- Pereira, P. (1995). *O pensamento e acção do aluno em Educação Física*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Serpa, S. (1991). *Motivação para a prática desportiva*. In *Facdex: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*. Ministério da Educação: Desporto Escolar.
- Shigunov, V. (1992). *A relação pedagógica em Educação Física: Influência dos comportamentos de afectividade e instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, UTL.
- Wittrock, M. (1986). Students' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3th ed. New York: McMillan, 297-314.

Moções aprovadas no 5.º Congresso Nacional de Educação Física – Lisboa 2000

Competências Essenciais e Identidade Académica e Profissional

1. **Considerando que:**
 - 1.1. A definição do nosso objecto de estudo e de intervenção profissional continua a prestar-se a confusões terminológicas, a especulações e a críticas pouco ou mal fundamentadas, quer do exterior quer do interior da comunidade académica e profissional, agravando-se a confusão sobre a nossa identidade e a nossa problemática enquanto área do saber ;
 - 1.2. A delimitação da nossa área não tem sido resolvida de maneira satisfatória, no plano epistemológico, verificando-se duas tendências – por um lado as propostas que dividem o nosso campo em especialidades sectoriais (Ciências da Educação, Ciências do Desporto, Ciências do Exercício); por outro lado, propostas de unificação do nosso campo num plano teorístico e especulativo, sem uma sistematização nem uma crítica adequada da nossa problemática comum e relegando as especialidades e os campos profissionais ao estatuto de meras aplicações técnicas (Ciência da Motricidade Humana);
 - 1.3. A dificuldade de se estabelecer um consenso sobre as nossas competências essenciais tem agravado as tendências de redução do nosso saber e do nosso estatuto ao âmbito meramente técnico – como variante técnica ou área de aplicação das Ciências da Educação; como aplicação metodológica das Ciências do Desporto; ou, ainda, como executantes de programas de exercício físico ou de avaliação da condição física, no âmbito das Ciências do Exercício e Saúde.
2. **Moção:**

O 5º CNEF decide aprovar as definições do nosso objecto, da área ou campo de saber e das competências essenciais, que estabelecem a nossa identidade académica e profissional:

 - 2.1. O nosso objecto ou problemática específica é o desenvolvimento das actividades físicas entendidas como realizações culturais, quer no plano pessoal quer no âmbito social do conceito de desenvolvimento, considerando-se actividades físicas aquelas actividades cuja

- realização e qualidade dependem essencialmente da expressão e da elevação das capacidades motoras.
- 2.2. A nossa comunidade académica e profissional deve constituir-se e desenvolver-se como área interdisciplinar. Sendo uma área interdisciplinar, definida pela unidade do nosso objecto (o desenvolvimento das actividades físicas), é responsabilidade da nossa comunidade académica e profissional a síntese das abordagens das diversas ciências e tecnologias que esclarecem o nosso objecto e a nossa intervenção e que, assim, contribuem para a património de saberes e o conjunto de metodologias que melhor correspondem à nossa problemática ;
 - 2.3. As competências essenciais que, no seu conjunto, estruturam e definem a nossa identidade, são três: (a) o Domínio das Actividades Físicas (consideradas na sua especificidade própria e nos diversos tipos em que se podem sistematizar — Jogos Desportivos Colectivos, Ginástica, Atletismo, Danças, Actividades de Exploração da Natureza, Jogos Tradicionais, etc.); (b) o Treino e Adaptação (os processos de desenvolvimento multilateral e específico das capacidades humanas, na perspectiva da melhoria da saúde, da aptidão motora e da aptidão atlética); (c) a Pedagogia das Actividades Físicas (os processos de intervenção sobre o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos na prática das actividades físicas, no sentido da plena realização das suas necessidades como participantes activos na sociedade e como intérpretes activos e críticos da cultura do nosso tempo).

Formação

1. **Considerando que:**
 - 1.1. Na última década, a procura social e o próprio desenvolvimento das actividades físicas, em vários sectores, sustentou uma notável expansão da Formação Inicial, nas Universidades e nos Institutos Politécnicos, crescimento que foi acompanhado de graves contradições entre os diversos cursos, graduações e áreas académicas;
 - 1.2. A multiplicação de modelos, currículos e programas de formação referenciados a diplomas supostamente “equivalentes” e alguns, até, sem conteúdo académico adequado ou suficiente, tendo sido objecto de crítica e de moções de repúdio em anteriores CNEF, sem efeitos práticos;
 - 1.3. A Formação Inicial é um factor fundamental de constituição da comunidade profissional e da sua identidade, centrada no desenvolvimento das actividades físicas, não se podendo reduzir às estratégias particulares das instituições de formação nem às conveniências sectoriais ou à conjuntura dos mercados de trabalho;

1.4. A Formação Contínua é um factor fundamental de adaptação dos profissionais às necessidades e novas estruturas sociais e ao desenvolvimento técnico e científico na nossa área, bem como de afirmação e de progressão nas carreiras,

2. **Moção:**

O 5º CNEF decide recomendar a todos os colegas e às entidades responsáveis pela definição política e a regulação dos sistemas de formação, mas principalmente aos próprios formadores e às instituições de formação, que:

- 2.1. As instituições que realizam a formação inicial em Educação Física e Desporto se associem, com o apoio das organizações profissionais, designadamente a SPEF e o CNAPEF, no sentido de estabelecer, com urgência, um quadro comum de requisitos e parâmetros de reconhecimento e de não reconhecimento da formação superior em Educação Física e Desportos, numa iniciativa eventualmente articulada mas independente do Ministério da Educação;
- 2.2. Se proceda à identificação e ao protesto formal, junto das entidades competentes, das instituições e dos cursos que não podem corresponder a licenciaturas em Educação Física, designadamente pela “equivalência” administrativa de experiência profissional não comprovada ou inexistente a áreas de formação fundamentais – o caso dos CESES (professores do 1º Ciclo), cujos diplomados devem aceder a verdadeiros cursos de habilitação em Educação Física – e de outras situações claramente lesivas da qualificação exigível a um diplomado na nossa área profissional e académica.
- 2.3. Formação inicial:
Sem prejuízo do que se propõe em 2.1., o CNEF, coloca à discussão pública, como base de trabalho, os seguintes princípios de reconhecimento de uma estrutura de formação inicial, de nível superior, em Educação Física e Desportos.
 - 2.3.1. Formação superior com a duração mínima de 4 anos, precedendo os estágios de profissionalização, com um total indicativo de, pelo menos, 2400 horas de aulas - 600 horas por ano (30 semanas, a 20 horas por semana) ou 625 horas por ano (25 semanas a 25 horas).
 - 2.3.2. Garantia de formação nas 3 componentes essenciais da nossa especialidade (Domínio das Actividades Físicas; Treino e Adaptação e Pedagogia das Actividades Físicas) e ainda de três outras componentes: Formação Básica, Formação Vocacional e Seminário de Investigação.
 - 2.3.2.1. Domínio das Actividades Físicas: 30%, 720 horas (tratando-se 12 matérias ou actividades físicas, são cerca de 60 horas por actividade, em média, devendo incluir Jogos Desportivos Colectivos, Ginástica, Danças, Actividades de Exploração da Natureza, Patinagem,

- Atletismo, Desportos de Raqueta, Desportos de Combate, Natação, etc.). A estrutura desta área deve ter quatro componentes: (a) domínio técnico e tático (ou de composição, no caso das Danças, Patinagem Artística e Ginástica), (b) organização e arbitragem, (c) pedagogia e (d) metodologia do treino.
- 2.3.2.2. Treino e Adaptação: 20%, 480 horas (cadeiras como: Fisiologia do Esforço, Desenvolvimento e Adaptação, Teorias e Processos de Aprendizagem, Metodologia do Treino, Avaliação Funcional e Prescrição do Exercício, Traumatologia e Reabilitação, Avaliação do Treino, ou outras).
 - 2.3.2.3. Pedagogia das Actividades Físicas: 20%, 480 horas (cadeiras como: Prática Pedagógica, Didáctica, Estratégias de Ensino, Educação Especial, Desenvolvimento Curricular, Gestão Escolar e da Formação, Avaliação Pedagógica ou Educacional, etc.).
 - 2.3.2.4. Formação Básica: 20%, 480 horas, (cadeiras como: Anatomofisiologia, Cinesiologia, Biomecânica, Biologia do Exercício, História das Actividades Físicas, Sociologia, Psicologia, Estatística, Epistemologia, Metodologia da Investigação, etc.).
 - 2.3.2.5. Formação Vocacional, por Opção: 5%, 120 horas. Opção por actividades físicas (por exemplo, opção “Desportos Colectivos”, ou opção “Basquetebol”) ou por áreas de intervenção profissional (por exemplo, opção “Avaliação Funcional e Prescrição do Exercício”, ou “Actividade Física e Promoção da Saúde”, ou “Educação Especial”, etc.). Esta opção baseia-se nas propostas das unidades organizacionais ou departamentos e a sua realização e nota final devem ser especificadas no diploma de conclusão do curso.
 - 2.3.2.6. Seminário de Investigação, por Opção: 5%, 120 horas. Opção por temas de investigação, segundo os Programas de Investigação das Áreas Científicas dos Departamentos, funcionando em regime de Seminário e concluindo-se pela apresentação e aprovação de um Relatório de Pesquisa em discussão pública. O tema deste trabalho e a respectiva nota devem ser especificadas no diploma do curso.
 - 2.3.2.7. Os estágios profissionais ou académicos, devem ser especificados no diploma, referindo a avaliação final, o tema e a instituição em que se realizou o estágio.
- 2.4. Formação Contínua, “em serviço”:
 - 2.4.1. A formação contínua seja definida e realizada como um factor de desenvolvimento profissional e de qualidade do trabalho, devendo, portanto, ser assumida e devidamente apoiada pelas instituições em que nos enquadrámos, recusando-se a sua redução a um dever individual.
 - 2.4.2. A formação contínua seja associada a novas e/ou mais elevadas qualificações e responsabilidades ou ainda à actualização periódica dos profissionais – de qualquer modo deve constituir-se como condição necessária, mas não suficiente de progressão na carreira, con-

jugando-se com a avaliação do trabalho realizado, das competências e do currículo individual.

Investigação

1. Considerando que:

- 1.1. A dificuldade de um consenso sobre a designação e o significado do nosso objecto de estudo, tem agravado as divergências sobre orientação epistemológica da nossa área, acentuando as tendências de fragmentação e de confusão na nossa comunidade académica e profissional;
- 1.2. A investigação sobre as actividades físicas, a Educação Física e os Desportos, ainda não conquistou o reconhecimento como área interdisciplinar específica no campo das ciências, sabendo-se que este reconhecimento é vital não só para desenvolver o nosso conhecimento especializado, mas também para manter o nível de formação e o estatuto socioprofissional e académico;
- 1.3. As tendências referidas acima podem contribuir para o afastamento entre o trabalho dos investigadores e os problemas práticos nos diversos campos profissionais, levando os colegas que se dedicam à investigação a integrar-se noutras áreas científicas, em que a actividade física não passe de um tema anexo ou secundário, enfraquecendo o núcleo essencial da nosso saber especializado.

2. Moção:

O 5º CNEF decide recomendar a todos os colegas, às instituições de formação e investigação, bem como às entidades responsáveis pela definição e pela execução de políticas de desenvolvimento das ciências, que:

- 2.1. As instituições vocacionadas para o trabalho científico (designadamente as universidades) se associem no esforço de coordenação dos diversos departamentos, das abordagens disciplinares e linhas de investigação, mobilizando os investigadores para a formalização de um consenso sobre o objecto e a sistematização específica da nossa área interdisciplinar;
- 2.2. As instituições responsáveis pela promoção e enquadramento do trabalho científico considerem a especificidade da nossa área no campo das ciências, a investigação já realizada e os projectos a desenvolver, traduzindo esse reconhecimento na atribuição de recursos e de condições que viabilizem a realização de tais projectos;
- 2.3. As estruturas de divulgação científica e de formação académica e profissional dinamizem a troca de experiências e a reflexão conjunta dos problemas de desenvolvimento das actividades físicas, entre

os colegas envolvidos na investigação e os que exercem funções técnicas, promovendo, por um lado, a cientificidade da formação e das práticas profissionais e, por outro, a participação dos investigadores na análise dos problemas de aplicação e de interpretação prática das teorias e resultados científicos.

Revisão Curricular da Educação Física Escolar

1. Considerando que:

- 1.1. O modelo de Plano Curricular e de Programas aprovado o 1.º Congresso Nacional de Educação Física, o qual foi aplicada e desenvolvido pela equipa de autores dos Programas Nacionais de Educação Física em vigor (decreto-lei 286/89, de 29 de Agosto), é hoje reconhecido como um modelo adequado e inovador, constituindo uma referência para o «desenvolvimento curricular baseado na escola» e também uma excelente referência que correcta articulação entre o currículo nacional e responsabilidade pedagógica do Grupo de E.F. e do professor, no quadro da autonomia da escola e da Associação de escolas em projectos integrados nível vertical e horizontal;
- 1.2. Continuam a verificar-se dificuldades em cumprir integralmente o Plano Curricular e os Programas de E. F., em muitas escolas, devido a limitações de recursos e organizacionais, designadamente, quanto aos recursos, pelas carências que ainda se verificam nos espaços de aula, nos balneários e vestiários, e ainda, quanto aos horários das turmas, limitando o tempo útil de aula e impedindo a correcta distribuição das três aulas semanais.;
- 1.3. São cada vez mais evidentes as consequências negativas do alheamento do Ministério da Educação em relação à falta de cumprimento do Programa de Educação Física no 1.º Ciclo, que tem constituído uma grave limitação ao desenvolvimento das crianças e jovens e, por outro lado, as consequências muito negativas das ambiguidades e do regime de excepção da Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário na disciplina de Educação Física, as quais têm contribuído para a degradação do currículo real da Educação Física em muitas escolas secundárias;
- 1.4. Importa manter a distinção Clara e as relações de complementaridade no quadro do projecto educativo, entre as actividades físicas do curriculum geral do ensino básico e do ensino secundário, por um lado, e as actividades de Desporto Escolar, por outro, e também se torna cada vez mais necessária a plena integração e reconhecimento do Desportos Escolar como componente do projecto educativo da escola portuguesa, quer a nível nacional, a quer a nível de escola e de agrupamentos escolas.

2. **Moção:**
O 5.º CNEF decide recomendar a todos os colegas e às e estruturas centrais e regionais do Ministério da Educação e as estruturas de gestão pedagógica das escolas, que:
- 2.4. Se mantenha o Plano Curricular e os Programas em vigor, actualizando-se a sua especificação, como base do necessário desenvolvimento do currículo escolar de Educação Física, clarificando-se o estatuto da Educação Física como área curricular específica no ensino básico e como disciplina da componente geral do ensino secundário, cumprindo-se para todas as turmas o regime de três aulas semanais de Educação Física;
- 2.5. O Ministério da Educação defina orientações centrais de horários, para todas as escolas, excluindo do tempo-programa a ocupação dos alunos nos balneários/vestiários e sua deslocação no sentido de garantir o tempo útil de aula e a elaboração de horários adequados de três aulas por semana, como condições estratégicas indispensáveis à aplicação integral dos Programas de Educação Física em todas as escolas, com base na resolução cabal das carências de instalações (espaços, balneários e vestiários).
- 2.6. O Ministério da Educação assuma a plena realização dos Programas de Educação Física no 1.º Ciclo de Educação Básica como uma prioridade estratégica de desenvolvimento da educação escolar e, ao mesmo tempo, defina as medidas de equiparação cabal da avaliação dos alunos em Educação Física no ensino secundário às restantes disciplinas de componentes geral deste grau de ensino, designadamente a Língua Portuguesa.
- 2.7. Que o Desportos Escolar veja reforçada a sua integração plena como Projecto Educativo e compromisso do Ministério da Educação e das escolas sendo atribuição dos professores e grupos de Educação Física, integrando-se no Projecto Educativo das escolas, de acordo com o que encontra definido na lei de base do sistema educativo, artigo 48º.

Carreiras Profissionais e Condições de Trabalho

1. **Considerando que:**
- 1.1. Persiste a confusão entre, por um lado, os empregos e ocupações na área das actividades físicas e, por outro, o estatuto da profissão e dos profissionais capazes de assumir o trabalho técnico-pedagógico nesta área;
- 1.2. A expansão dos empregos e de serviços se fez, em muitos casos, sem qualquer critério de reconhecimento das qualificações e das competências apropriadas para um eficaz desempenho profissional, necessárias para se garantir os direitos de todos os que procuram orientação na prática das actividades físicas;

- 1.3. As ocupações, empregos e percursos profissionais na nossa área devem sistematizar-se em carreiras que clarifiquem as nossas responsabilidades e funções;
 - 1.4. A exigência dos meios indispensáveis ao exercício digno e ético das nossas competências não se pode reduzir a conveniências de gestão, nem à boa vontade dos profissionais – é uma condição de êxito para todos os que procuram beneficiar da nossa prática e, portanto, um factor de qualidade e de realização profissional.
2. **Moção:**
O 5.º CNEF decide recomendar a todos os colegas, instituições empresariais, associativas e em especial, as estruturas estatais com responsabilidades de intervenção, de prestação de serviços ou de regulamentação e controlo na área das actividades físicas, que:
- 2.4. Respeitem e façam respeitar o âmbito de decisão e as responsabilidades técnico-pedagógicas dos profissionais – o 5.º CNEF exige que as estruturas competentes do Estado clarifiquem urgentemente o estatuto, as carreiras, o regime de acesso e de progressão das carreiras técnico-pedagógicas no domínio das actividades físicas, com a colaboração das associações profissionais, em particular a SPEF e o CNAPEF, das associações empresariais do sector, das associações autárquicas, das associações desportivas, das instituições de formação e outras;
 - 2.5. Garantam a contratação de profissionais devidamente habilitados pela formação inicial de nível superior, para o exercício de funções técnico-pedagógicas na respectiva área específica de intervenção, bem como para as funções de direcção e enquadramento das tarefas técnico-pedagógicas;
 - 2.6. Promovam e apoiem os processos de qualificação especializada no âmbito da “formação em serviço”, de nível post-graduado, em colaboração com as instituições de formação e investigação, processos e qualificações essas que estejam associadas quer a competências profissionais específicas, quer a níveis de progressão e de maior responsabilidade no âmbito das diferentes carreiras;
 - 2.7. Garantam os recursos materiais, de tempo e de pessoal de apoio, indispensáveis à qualidade das práticas, além de respeitar e fazer cumprir o princípio da compensação adequada ao exercício das funções técnico-pedagógicas, de direcção e enquadramento técnico na nossa área, de acordo com os requisitos de formação académica e de qualificação profissional.

INSTRUÇÕES PARA PUBLICAÇÃO EM NÚMEROS FUTUROS

O **BOLETIM SPEF** pretende ser um veículo de divulgação de conhecimento científico associado às diferentes componentes da actividade física, dirigido aos profissionais de Educação Física e Desporto. Constitui assim um espaço aberto à publicação de trabalhos científicos para especialistas das diferentes áreas envolvidas no estudo e compreensão da actividade física, sejam eles fruto de investigação original ou de sínteses temáticas.

TEMAS

O **BOLETIM SPEF** procura garantir uma diversidade temática que cubra os interesses dos diferentes campos de intervenção dos profissionais de Educação Física e Desporto. Assim, serão aceites artigos nas seguintes temáticas:

- **Pedagogia e Didáctica das Actividades Físicas;**
- **Metodologia do Treino;**
- **Exercício e Saúde;**
- **Formação e Carreiras Profissionais;**
- **Gestão e Administração;**
- **Animação e Turismo.**

O Boletim está também aberto à publicação de trabalhos noutros temas afins ao estudo da actividade física para além dos mencionados previamente, desde que preencham requisitos de pertinência, interesse e qualidade.

TIPOS DE TRABALHOS ADMITIDOS PARA PUBLICAÇÃO

1. **Artigos decorrentes de investigações originais** - referem-se a relatos de trabalhos experimentais originais.

2. **Artigos de síntese e de divulgação científica** - visam uma actualização e sistematização de conhecimentos sobre determinado tema, com base em pesquisa bibliográfica.

3. **Artigo de opinião** - espaço destinado à crítica e discussão, nomeadamente de artigos publicados em números anteriores do **BOLETIM SPEF**, que não deverão exceder duas páginas.

ESTRUTURA DOS ARTIGOS (referidos em 1 e 2)

A primeira página deve incluir: o título do artigo; nome(s) do(s) autor(es) e instituição a que o autor se encontra vinculado (ou onde se realizou o estudo).

Independentemente da estrutura seguida ou do tema, os artigos devem sempre incluir no início uma nota introdutória que esclareça sobre os principais objectivos que se pretendem atingir com o artigo e uma nota final com a síntese das principais conclusões. Os artigos não devem exceder as 10 páginas incluindo quadros, figu-

ras e bibliografia, tendo como referência o formato utilizado no BOLETIM SPEF (letra ARIAL, corpo 9, 1 espaço entre linhas, margens com 5 cm em cima e em baixo, 4,5 cm à esquerda e 4 cm à direita).

A utilização de referências bibliográficas no texto deve ser reduzida ao mínimo indispensável, devendo ser referenciado apenas o primeiro autor (no caso de os autores serem mais de dois) e o ano. A lista bibliográfica referenciada no texto deverá ser mencionada na última página de acordo com os exemplos que se seguem:

a) Artigo numa publicação periódica:

FITTS, P. (1954): The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement. *Journal of Experimental Psychology*, **47**, 381-391.

b) Livro:

MORENO, A. (1978): *Fisiologia do Aparelho Locomotor*. Lisboa: Matriz Publicidade.

c) Artigo ou capítulo num livro:

HENNEMAN, E. (1974): Motor Function of the Cerebral Cortex. In V.B. Mountcastle (Ed.). *Medical Physiology (747-782)*. Saint Louis: The C.V.Mosby Company.

d) Actas de congressos, simpósios ou seminários:

FUNATO, K., MATSUO, A., IKEGAWA, S. & FUKUNAGA, T. (1995): Force-Velocity Characteristics Between Weightlifters and Bodybuilders in Mono and Multiarticular Movements. In K. Hakkinen, K. Keskinen, P. Komi & A. Mero (eds.), *Book of Abstracts do XV th Congress of the international Society of Biomechanics (294-295)*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.

e) Teses de mestrado ou doutoramento:

ESPANHA, M. (1996): *Efeitos do treino de corrida moderada na capacidade de reparação da cartilagem articular após lesão mecânica profunda. Estudo experimental no rato*. Tese de Doutoramento. Lisboa: faculdade de Motricidade Humana.

FORMA DE SUBMISSÃO DOS TRABALHOS PARA PUBLICAÇÃO

Os autores devem remeter os originais para análise do Conselho Editorial na sua forma definitiva com cópia em papel A e em disquete num processador de texto *Word* para *Windows*. Os Quadros e Figuras devem ser enviados em papel à parte, para serem reproduzidos através de *scanner*. No final do artigo deve constar a lista de legendas dos Quadros e Figuras.

O material para submissão deve ser enviado para o seguinte endereço:

SPEF - Apartado 103 ; 2796 - 902 Linda-a-Velha



Editorial

Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos?

Ken Hardman

A Investigação Sobre a Formação dos Professores de Educação Física em Espanha. Estado Actual e Perspectivas de Futuro

Miguel Delgado

A Relação Entre as Estruturas Interpessoais na Formação Inicial e a Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos

Juarez Vieira do Nascimento

A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar

Luis Sena Lino; Francisco Carreiro da Costa; Maurice Piéron

A Atenção dos Alunos em Aulas de Educação Física

Paulo Pereira; Francisco Carreiro da Costa; José Alves Diniz

Os Processos de Pensamento dos Alunos em Educação Física

Paulo Pereira; Francisco Carreiro da Costa; José Alves Diniz

Percepções Pessoais na Fase Inicial de Aprendizagem no Remo

Carlos Januário; José Nunes

Moções aprovadas no 5.º Congresso Nacional de Educação Física

– Lisboa 2000

Normas para submissão de originais