



DO PLANEJAMENTO À AVALIAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PROJETO EXPLORATÓRIO DE PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PRIMEIRA FASE)

Adriana Gehres
Carlos Ferreira
Carlos Manuel Francisco
Cláudio Queiroga
Khalid Fekhari

RESUMO

Masters (1995) identifica que vários autores apontam para três tipos de pesquisa-ação, as quais se diferenciam a partir dos seus pressupostos teórico-metodológicos: a técnica, a de mútua-colaboração e a participativa. Este artigo tem como objetivo avaliar o processo de implantação de um projeto de pesquisa-ação (primeira fase), desenvolvido na formação de professores de Educação Física, no âmbito do 2º Ciclo – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget – Viseu/Portugal. Para tanto, estão a ser desenvolvidos planos de ação em dez escolas do ensino secundário, em cinco diferentes distritos de Portugal, versando sobre quatro diferentes temas: motivação para aulas de educação física no ensino profissional; avaliação em educação física; co-educação em educação física e condição física e educação para a saúde. No processo, estão envolvidos dezenove alunos-estagiários do segundo ano do referido Mestrado. A análise dos resultados desta primeira fase aponta para uma apropriação diferenciada do processo de pesquisa-ação pelos quatro grupos. (Mello, Dutra e Jorge, 2008).

Palavras-chave: Formação de professores, pesquisa-ação, Educação Física

ABSTRACT

Masters (1995) identifies that several authors point to three types of action research, which differ from their theoretical and methodological principles: the technique, the mutual-collaboration and participation. This article aims to evaluate the implementation process of a research project share (first phase), developed in the training of physical education teachers within the 2nd Cycle - Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary School, at Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget – Viseu/Portugal. For both, are being developed action plans in ten secondary schools in five different districts of Portugal, dealing with four different themes: motivation for physical education classes in vocational education, assessment in physical education, co-education in education and physical fitness and health education. In the process, are involved nineteen students / trainees of the second year of the Master. The results of this first phase points to a different ownership of the process of action research by the four groups. (Mello, Dutra and Jorge, 2008).



Keywords: *Teacher training, action-research, Physical Education*

RESUMEN

Masters (1995) identifica que el punto de varios autores a tres tipos de investigación-acción, que difieren de sus principios teóricos y metodológicos: la técnica, la colaboración mutua y la participación. Este artículo tiene como objetivo evaluar el proceso de aplicación de una parte del proyecto de investigación (primera fase), desarrollado en la formación de profesores de educación física en el 2º Ciclo - Máster en Enseñanza de la Educación Física en Primaria y Instituto, en el Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget – Viseu/Portugal. Por tanto, se desarrollaron planes de acción en diez escuelas secundarias en cinco diferentes distritos de Portugal, que trata de cuatro temas diferentes: la motivación para las clases de educación física en la formación profesional, la evaluación en educación física, la coeducación en la educación y de la aptitud física y educación para la salud. En el proceso, están involucrados diecinueve estudiantes del segundo año del máster. Los resultados de esta primera fase puntos a una propiedad diferente del proceso de investigación-acción por los cuatro grupo. (Mello, Dutra y George, 2008).

Palabras clave: *La formación del profesorado, la investigación-acción, la Educación Física*

1. Introdução

Uma retrospectiva sobre o ensino ou sobre o pensamento pedagógico da Educação Física em Portugal aponta para sua identidade com a educação em geral, ou seja o reconhecimento da sua importância na formação integral do ser humano.

Diversos autores (Crespo, 1991, 1977; Estrela, 1973, 1972; Ferreira, 2004; Januário e Hasse, 1999) referenciam em Portugal uma linha cronológica da Educação Física, integrando tempos singulares, diferentes orientações educativas e contextualizados em quadros influenciados por convicções, concepções e ideologias diversas e que, de uma forma resumida, poderemos caracterizar por:

- na primeira metade do século XIX, até 1834, um período de desenvolvimento do empirismo e de estruturação de conhecimentos, sem uma clarificação quanto a orientações e quanto a finalidades. Primeira sistematização dos exercícios e de um plano de educação integral e harmónica, bem como do sentido experimental e prático da pedagogia, fundamentos que constituirão esteios de períodos ulteriores;
- de 1834 a 1910, considerado como o primeiro período da Educação Física moderna, enfatizando a generalização e propaganda das práticas físicas e a necessidade da Educação Física nos sentidos pedagógico e biológico da escola sueca e de preparação militar do método de Jahn;
- de 1910 a 1940 - segundo período, caracterizado pela expansão do método sueco face ao método alemão, incremento do movimento desportivo, incremento e intensificação da colaboração médico pedagógica, diferenciação da ginástica de acordo com o sexo, a idade e a profissão.
- de 1940 a 1946 - em 1940 foi criado o Instituto Nacional de Educação Física (INEF), optando um modelo pedagógico assente nos princípios do método de Ling bem como nos pressupostos do saber médico e da organização militar, correspondendo às orientações do sistema político, fundamentalmente



na sua articulação com a organização da Mocidade Portuguesa criada em 1936, bem como na estruturação e desenvolvimento da prática e ensino da Educação Física.

- 1946 a 1960 – com o final da II Guerra Mundial, um novo alinhamento político e ideológico surge na Europa, procurando então, Portugal, como regime político autoritário, atenuar a carga política e ideológica respeitante a determinadas organizações, designadamente a reforma da Mocidade Portuguesa, que continuou a promover, dirigir e inspecionar ocupação dos tempos livres dos jovens, bem como da educação física escolar.

Na década de sessenta, surge um movimento no INEF, em Lisboa, onde se confrontam as perspectivas no qual se baseava o modelo tradicional de formação mais mecanicista, defendido pelos professores mais antigos, e outras perspectivas defendidas por dois grupos de professores, valorizando um o psicologismo e o pedagogismo, e outro o desportivismo.

São também estudadas outras tendências que surgem relativamente à Educação Física, como sejam a tendência desportiva, valorizando o desporto e a iniciação desportiva; a tendência ginástica, enaltecendo os aspectos anátomo-fisiológicos; a tendência recreativa, valorizando os aspectos psicológicos e a diversão; a tendência estética, reflectindo o movimento como forma de expressão; a tendência pedagógica (todas o são), que visa a utilização de todas as formas ou técnicas com vista à formação e desenvolvimento do jovem.

Poderemos considerar as décadas de setenta/oitenta como ponto de referência para analisar o surgimento de um conjunto de novas tendências em E. Física que chegam até aos nossos dias, e que influenciaram as instituições de formação em Portugal, bem como o ensino da Educação Física nas escolas, de uma forma mais evidente ou mais discreta. Na década de 70, com alguma abertura proporcionada pelo regime de então, foi possível a eclosão de outros modelos pedagógicos, como por exemplo, a psicomotricidade e a não diretividade (Carl Rogers, Lapierre, Le Boulch, Mialaret), bem como se discutissem outras tendências ou correntes em Educação. Física. Estão neste caso **a corrente desportiva**, configurando uma raiz social, assente no movimento desportivo (Arnold), que defende um desporto como conteúdo educativo; **a corrente psicomotora**, reflectindo a abordagem psicopedagógica (Picq e Vayer), a aproximação psicocinética (Le Boulch), a educação vivenciada (Lapierre e Acountier); **a corrente expressiva** que utiliza o movimento como meio educativo, considerando as diferentes modalidades de expressão corporal (Dalcroze, Jalkanen); **a educação física de base**, centrada no desenvolvimento do aluno através da valorização das suas capacidades perceptivo-motoras, da tomada de decisão e de execução dos movimentos, e utilizando como meio específico a actividade corporal (Legido, Cagigal); **a corrente investigadora**, orientada para o estudo da aprendizagem e desenvolvimento perceptivo-motor, bem como dos métodos de ensino. Esta corrente considera duas tendências, uma mais orientada pela psicologia condutista, considerando três âmbitos educativos - cognitivo, afectivo e motor (Bloom) e a vertente metodológica (Mosston), e outra, fundamentalista, centrada na aprendizagem motora (Cratty) e estudando factores como a motivação, a transferência a retenção e a influência da inteligência (Singer); **a corrente sociomotora**, que pretende materializar uma epistemologia própria da Educação. Física, tentando um cenário integrador de todas as tendências, onde a sociomotricidade se reflecte como conduta motora em sociedade (Parlebas). (Buñuel, 1997)

Segundo Siedentop (1998), continuam a colocar-se algumas questões e interrogações relativamente às finalidades da Educação Física, perspectivando modelos de programas diferenciadores nos seus objectivos, como por exemplo os **modelos tradicionais** com um conjunto mais ampliado de objectivos relativamente às habilidades motoras, à condição física, aos conhecimentos e ao



desenvolvimento social; os **modelos humanistas** com incidência no desenvolvimento pessoal e social; os **modelos orientados para a condição física**, objectivando a prática regular da actividade física, a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento de hábitos e conhecimentos para uma de vida saudável; os **modelos dirigidos para a educação motora**, aspirando a uma capacidade motora eficaz, com incidência sobre a autonomia e tomada de decisão por parte do aluno; os **modelos de educação desportiva**, privilegiando a formação de praticantes/jogadores competentes, cultos e comprometidos, que se afigurem como construtores das suas próprias aprendizagens, valorizando a compreensão e a tomada de decisão.

Relativamente a Portugal, poderemos actualmente considerar a existência de duas correntes prevaletentes. Uma orientada para o estudo do desporto, outra, mais abrangente, orientada para o estudo da actividade física ou das manifestações da cultura física. A primeira que aborda o desporto sob diferentes perspectivas é denominada Ciência(s) do Desporto. A segunda que aborda o estudo da actividade física e do movimento humano ou motricidade humana é denominado Ciência do Movimento Humano.

Poderemos, pois, dizer que ambas influenciam os profissionais docentes na sua prática profissional, originando abordagens diferenciadas do ensino da Educação Física, ou muitas vezes, tendo em conta os contextos em que essas práticas se exercem, onde coabitam profissionais com diferentes concepções.

2. A formação de professores

Os desafios que hoje se colocam aos professores, requerem um desempenhar de tarefas que reclamam uma formação global que contemple: uma vertente científica, de atualização ao nível dos conteúdos disciplinares educativos; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didáticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino/aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que respeita a aspectos relacionais da interação educativa; e uma vertente investigativa e de inovação.

Como observa o Relatório Delors:

Para melhorar a qualidade da educação, é necessário começar por melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes não poderão corresponder ao que deles se espera se não tiverem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação que se requer. (DELORS, 1996: 158).

Resumindo, os professores não são profissionais apenas da instrução nem de qualquer educação, mas do direito à educação, da comunicação pedagógica e da investigação pedagógica.

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre reguladas por normas coletivas elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais. Embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte da sua energia acaba por ser direccionada na procura de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente.

Alarcão (2001) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Justifica esta ideia nos seguintes termos:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou



infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCÃO, 2001: 5).

As aulas constituem assim os laboratórios ideais para comprovar a teoria educativa e, o professor, que pretende continuar a melhorar a sua qualidade de ensino, torna-se investigador da sua prática e, como observador participante introduzido nos cenários naturais da educação (sala de aula – onde o processo ensino/aprendizagem decorre), atua diretamente sobre eles, estando constantemente a analisar o que ocorre na sala de aula, a pensar num plano de ação, a levá-lo à prática, a comprovar os seus efeitos e voltar a analisar o que ocorre; e assim sucessivamente (Francisco, 2006). Assim, o contexto de trabalho conduz os professores à necessidade de serem ativos, reflexivos, abertos à diversidade e à inovação permanente, num constante processo de desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar adequadamente com os desafios que a profissão lhes coloca (Gaspar, 2007). Logo, a prática letiva docente deverá ser um centro de inovação e não um centro de reprodução de práticas.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade da formação do prático reflexivo na preparação profissional de professores. Contudo, Monceau (2005) aponta que esta opção promove um tipo de análise mais individual e pouco social e institucional. Por outro lado, informa-nos que a pesquisa-ação é um procedimento de excelência na formação continuada de professores e na transformação das coletividades.

Como defendem Alarcão (2001) e Roldão (2003), em Portugal, entendemos que a preparação do prático reflexivo deve se estabelecer articulado com análises dos fenómenos sociais que são, a escola e o currículo, assentes na teoria crítica. Neste sentido, entendemos que a formação do prático reflexivo pode beneficiar-se de metodologias como a pesquisa-ação.

2.1 A formação de professores em Portugal: o contexto de Bolonha

Portugal, como todos os países europeus que assinaram a Declaração de Bolonha¹, passaram o último decénio a transformar o seu sistema de ensino superior com o sentido de criar um sistema de ensino europeu, organizado em torno do mesmo critério, de forma a que estudantes e trabalhadores já graduados possam transitar livremente no ensino e no mundo laboral Europeu.

Num período de transição entre 2006 e 2009, todos os cursos superiores em Portugal tiveram que se ajustar às novas indicativas do Decreto-Lei nº 74/2006 que regulava a organização do ensino superior português.

Em meio a muita polémica e discussão em torno dos pressupostos do Processo de Bolonha e das consequências para a qualidade da formação e preparação vivida no ensino superior português, todos os cursos superiores (licenciaturas, mestrados e doutoramentos), do ensino universitário e politécnico² ajustaram-se à legislação aprovada.

No que concerne à formação de professores, regulada pelo Decreto-Lei nº 43/2007, assistimos a uma divisão em dois ciclos de ensino, no qual o primeiro ciclo compõe-se de cursos de licenciatura de 180 créditos, totalizando 3 anos; e, o segundo ciclo está organizado em cursos de mestrado, com 120

¹ Para mais informações sobre a Declaração de Bolonha e o Processo de Bolonha ver http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

² O ensino superior português compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário é ministrado em instituições universitárias públicas, particulares ou cooperativas e concordatárias e o ensino politécnico em instituições de ensino superior não universitárias públicas e particulares e cooperativas. Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo obtêm reconhecimento prévio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (PORTUGAL, 2011)



créditos, totalizando dois anos. A formação de professores passa a ser realizada, então, em cinco anos e 300 créditos.

Os efeitos dessas transformações na preparação dos professores e na sua entrada no mercado de trabalho ainda não se fazem notar, pois ainda estamos nos primeiros anos dos cursos pós-Bolonha. Contudo, podemos afirmar que todas estas alterações têm causado muitos questionamentos, inseguranças e incertezas no ensino superior, o que tem servido, num certo sentido, para desestruturar/reestruturar algumas práticas na formação em geral e na preparação de professores, em particular.

Este projecto de investigação tem assim o objectivo de aplicar um processo de pesquisa-ação na formação de professores em Educação Física, para alunos do 2º ciclo (Mestrado) em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares/Instituto Piaget – Viseu, com vistas ao fomento da inovação na preparação profissional de professores.

O projecto será realizado durante três anos, tendo iniciado no ano letivo de 2010/2011³ e com final previsto para o ano letivo 2012/2013, e tem, como objetivo geral:

- Realizar um processo de pesquisa-ação no âmbito da formação de professores em Educação Física a partir do questionamento de aspectos didático-metodológicos desta componente curricular em escolas do ensino básico e secundário em Portugal.

E como objectivos específicos:

- Compreender o ensino da Educação Física em escolas do ensino básico e secundário a partir das perspectivas críticas em educação;
- Analisar o papel do professor de Educação Física nos âmbitos institucional e social;
- Compreender a prática profissional do professor de Educação Física a partir da sua atuação em escolas do ensino básico e secundário em Portugal;
- Aplicar e avaliar novos modelos de ensino da Educação Física em escolas básicas e secundárias do sistema de ensino português.

O projeto será desenvolvido em 2 fases a cada ano letivo: 1ª) criação e aplicação dos planos de ação; 2ª) avaliação do plano de ação para a elaboração de novo plano de ação. Estas fases irão suceder-se durante os três anos letivos, sempre com a introdução de uma nova turma de alunos do Mestrado.

Neste artigo avaliamos a implantação do projeto (primeira fase, primeiro ano), através da análise da criação e aplicação dos primeiros planos de ação.

3. A opção teórico-metodológica: a pesquisa-ação

Para Tripp:

... embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005, p. 447).

Pela possibilidade de contribuir, ao mesmo tempo, à resolução de situações práticas problemáticas e ao desenvolvimento da pesquisa fundamental, a pesquisa-ação apresenta-se como uma opção teórico-

³ Em Portugal, como em outros países europeus, o ano letivo nas universidades se iniciam em Setembro/Octubre de um ano e finalizam em Junho/Julho do ano seguinte.



metodológica pertinente no campo da Educação, já que permite dar resposta à necessidade de mudança, inovando e participando no desenvolvimento de competências.

Masters (1995) identifica que vários autores apontam para três tipos de pesquisa-ação, as quais se diferenciam a partir dos seus pressupostos teórico-metodológicos.

A pesquisa-ação técnica está assente no paradigma positivista, caracterizando-se pela predominância: da antecipação do problema, dos procedimentos dedutivos, da predição, da separação entre pesquisadores e pesquisados, promovendo efeitos de curta duração.

A pesquisa-ação de mútua colaboração está baseada nos paradigmas interpretativos da hermenêutica e da fenomenologia e caracteriza-se por: definição do problema no contexto, procedimentos indutivos, descrição, relação dialógica entre pesquisadores e pesquisados, apontando para alterações mais duradouras a depender dos indivíduos envolvidos no processo.

A pesquisa-ação participativa constrói-se na relação com as teorias críticas e organiza-se a partir: da análise do contexto e seus valores para a definição do problema; procedimentos dedutivos e indutivos; descrição e predição, relação íntima entre pesquisadores e pesquisados com base na análise do contexto social e económico, propondo transformações sociais e políticas de longa duração. Como afirma Thiollent (1992):

“A função política da pesquisa-ação é frequentemente pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares.”
(THIOLLENT, 1992, p. 46)

Contudo, considerando as características da formação de professores em Portugal e, em especial, de professores de Educação Física (polarização Ciência(s) do Desporto e Motricidade Humana), optamos, nesta primeira fase, a qual denominamos, fase de implantação, por desenvolver o projeto numa perspectiva de mútua colaboração.

O projeto, neste momento, está sendo realizado com 19 alunos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que estão desenvolvendo a sua Prática de Ensino Supervisionada em escolas do ensino básico e secundário. Neste ano lectivo 2010-2011 são 10 escolas, de diferentes distritos do país, nomeadamente: Viseu, Guarda, Viana do Castelo, Leiria, Aveiro.

Tomando-se como referência o trabalho descrito por Mello, Dutra e Jorge (2008), no qual evidenciam como o processo de pesquisa-ação pode fomentar a autonomia, organizamos os alunos em grupos, a partir das questões de investigação por eles identificadas no contexto da intervenção pedagógica. Entretanto, cada aluno desenvolveu o seu próprio processo de pesquisa-ação.

Todo o processo de definição dos temas, dos problemas e dos procedimentos de investigação foram desenvolvidos no âmbito da unidade curricular Seminários em Ciências da Educação (durante o primeiro semestre do segundo ano do mestrado). Nesta unidade curricular aprofundamos o estudo dos pressupostos epistemológicos da investigação em educação, a partir do estudo da construção dos paradigmas: positivista, fenomenológico e hermenêutico. A construção do “projeto de pesquisa-ação” de cada grupo foi considerada para a avaliação da unidade curricular Seminários em Ciências da Educação.

Em paralelo, tratamos de incorporar os alunos do primeiro ano do Mestrado, nos trabalhos já em desenvolvimento através da participação nas discussões definidoras do processo: definição do problema (diagnóstico); apresentação dos primeiros planos de ação (“projeto de pesquisa-ação” do grupo); apresentação da análise da aplicação dos planos de ação e identificação de novos problemas (defesa dos trabalhos finais).



Os procedimentos de coleta de dados, neste primeiro ano de aplicação dos “projetos de pesquisa-ação” de cada grupo, de uma maneira geral, limitaram-se à aplicação de questionários iniciais com diferentes objetivos e à realização de entrevistas em profundidade, após a realização dos planos de ação. Considerando a diferença dos temas abordados, os questionários e as entrevistas serão apresentadas posteriormente, quando da discussão dos primeiros resultados. A análise dos dados também variou de acordo com os temas.

O processo de pesquisa-ação vivido por cada aluno, é sistematizado sob a forma de relatório da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, defendido publicamente e avaliado por para uma banca examinadora.

4. Resultados da primeira fase

Como o nosso projeto é composto, nesta primeira fase, por quatro grupos de alunos desenvolvendo temas diferenciados, iremos descrever e avaliar os resultados da fase de implantação, por cada grupo. Como afirmam Mello, Dutra e Jorge (2008), os grupos apresentam níveis diferenciados de comprometimento e isto tem-se demonstrado relevante para os resultados alcançados nesta primeira fase.

1) Methodology and Praxis: Motivação dos alunos na Educação Física⁴

Este grupo é constituído por três alunos e uma aluna que se encontram a realizar a sua prática de ensino supervisionada em turmas do ensino secundário, porém de natureza profissional, em duas escolas diferentes. Após os primeiros momentos de intervenção pedagógica, os alunos-estagiários⁵ identificaram a falta de motivação dos alunos e das alunas, do ensino profissional, para a prática da educação física e para a escola em geral. Nesse sentido, aplicaram um questionário validado para a população portuguesa sobre motivação para aulas de educação física, para confirmar o que haviam observado empiricamente, o que foi imediatamente confirmado.

Após esta fase inicial de definição do problema (diagnóstico), organizaram um plano de ação com base nos novos modelos de ensino dos jogos desportivos coletivos (ensino dos jogos para a compreensão, educação desportiva e ensino dos jogos de invasão) que valorizam o papel do aluno na definição, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem do jogo em questão, neste caso, o futebol numa escola e o basquetebol na outra. Durante a aplicação do plano de ação, observaram que os alunos e alunas se mostravam mais participativos. Entretanto, para confirmar esta observação, mas também, para procurar aprofundar o processo de criação de significados pelos participantes nas aulas, irão desenvolver e aplicar entrevistas em profundidade (semiestruturada) com alguns alunos e alunas, com vistas a compreender mais verticalmente a relação diferenciação curricular (ensino profissional), escola, motivação, educação física, ensino dos jogos desportivos coletivos.

Este grupo, como pode ser observado, desenvolveu procedimentos de definição do problema (descoberto no contexto), elaboração e aplicação do plano de ação e a coleta de dados (procedimentos indutivos), que apontam para uma pesquisa-ação de mútua colaboração. Entretanto, apenas na apresentação final do trabalho de investigação (segunda fase) poderemos identificar se os mesmos conseguiram compreender as relações de significado que ali se manifestavam, com vistas à implantação de alterações de mais longa duração.

2) Co-educação em Educação Física

⁴ Esta investigação foi proposta para ser apresentada sob a forma de poster no GTT Escola deste XVII CONBRACE.

⁵ Denominação dos alunos do Mestrado que desenvolvem a Prática de Ensino Supervisionada nas escolas.



Este grupo é constituído por quatro alunos e uma aluna que se encontram a realizar a sua prática de ensino supervisionada em turmas do ensino regular, no ensino secundário, em duas diferentes escolas. Após os primeiros momentos com os alunos nas escolas e, considerando um trabalho que haviam realizado anteriormente sobre co-educação, os alunos-estagiários identificaram que o processo de definição das competências e dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo eram diferenciados: uma escola solicitava aos alunos que definissem as modalidades que queriam ver abordadas; a outra escola as definia aprioristicamente. Para além disso, as turmas em que se encontravam apresentavam-se completamente desequilibradas do ponto de vista da composição por sexo. Em todas as turmas predominava o sexo feminino. Neste sentido, construíram um questionário, validaram-no e aplicaram-no, para confirmar se nas turmas predominava o género feminino e se a Educação Física a que estavam expostas era praticada predominantemente no masculino (predominância dos desportos de invasão e tratamento prioritariamente técnico de todas as modalidades), o que foi imediatamente confirmado.

Após esta fase inicial de definição do problema (diagnóstico), organizaram um plano de ação com base nas novas metodologias de ensino dos jogos desportivos coletivos (educação desportiva) e da dança de salão (ensino da dança para a compreensão - como arte), os quais valorizam o papel do aluno na definição, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem do jogo coletivo e da dança em questão, neste caso, o futebol para as duas escolas e a dança do merengue numa das escolas. Durante a aplicação do plano de ação, observaram que os alunos e as alunas se mostravam mais participativos, embora o prolongamento dos módulos de ensino para o futebol (20 aulas, como recomendado no modelo de educação desportiva), tenha tornado a atividade repetitiva. Entretanto, para confirmar esta observação, mas também, para procurar aprofundar o processo de criação de significados pelos participantes das aulas, serão desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com alguns alunos e alunas, com vistas a compreender mais verticalmente a relação desporto, escola, feminino e masculino.

Como pode ser observado, este grupo desenvolveu procedimentos que indicam uma antecipação na definição do problema, tendo em conta que três membros do grupo já haviam organizado uma investigação sobre co-educação, o que os levou a construir um instrumento de coleta de dados preliminar, com base em pesquisas já realizadas, o que pode indicar procedimentos e pressupostos mais afetos à pesquisa-ação técnica. Contudo, a aplicação do plano de ação e a sua avaliação através da aplicação das entrevistas em profundidade (procedimentos indutivos) estão a apontar para uma pesquisa-ação de mútua colaboração. Assim como no grupo anterior, apenas na apresentação final do trabalho de investigação poderemos identificar se os mesmos conseguiram compreender as relações de significado que ali se manifestavam com vistas à implantação de alterações de mais longa duração.

3) Avaliação em Educação Física: construção de uma ficha de avaliação para os jogos desportivos colectivos de invasão

Este grupo é constituído por quatro alunos que se encontram a realizar a sua prática de ensino supervisionada em turmas do ensino regular, no ensino secundário, em três escolas diferenciadas. Após os primeiros momentos com os alunos e, considerando um trabalho que haviam realizado anteriormente sobre avaliação em Educação Física, os alunos-estagiários identificaram que a avaliação constituía-se um problema para as turmas do ensino secundário. Em Portugal, a definição de entrada na universidade se estabelece através da média dos valores alcançados no ensino secundário, ponderados com os valores perpetrados em um exame nacional. O valor atribuído à componente curricular Educação Física é parte integrante da média final do aluno no ensino secundário, o que suscita muitas discussões, considerando os



níveis de subjetividade e objetividade da avaliação em Educação Física. Para além disso, e conforme afirma Gil (2009), em Portugal, na atualidade, está-se a viver um processo muito específico de dominação e criação de subjetivação que passa pela avaliação como processo objetivo e mensurável em todos os níveis sociais, sendo os processos que se vivem na escola, também uma expressão deste momento. Contaminados pelo momento político social, pela situação específica nas escolas e pelas estudos que já tinham empreendidos anteriormente, os alunos estagiários construíram um questionário inicial para identificar como os professores de Educação Física avaliavam os jogos desportivos de invasão, e como os alunos percebiam que deveriam ser avaliados.

Após esta fase inicial de definição do problema (diagnóstico), mediante a análise dos resultados da aplicação dos questionários (aluno e professor), o grupo organizou o seu plano de ação com base nas novas metodologias de ensino dos jogos desportivos coletivos (ensino para a compreensão), com vistas à implementação de uma ficha de avaliação construída pelo grupo. Posteriormente para aprofundar a compreensão do processo de criação de significados pelos participantes das aulas, serão desenvolvidas entrevistas em profundidade (semiestruturada) com alguns alunos e alunas, com vistas a compreender mais verticalmente à atribuição de significados que se estabelece na relação avaliação, educação física, jogos desportivos de invasão.

Este grupo, assim como o grupo anterior, desenvolveu procedimentos que indicam uma antecipação na definição do problema, tendo em conta que dois membros do grupo já haviam organizado uma investigação sobre avaliação em educação física, o que os levou a construir um instrumento de coleta de dados preliminares com base em pesquisas já realizadas, o que pode indicar procedimentos e pressupostos mais afetos à pesquisa-ação técnica. Contudo, a aplicação do plano de ação e a avaliação (procedimentos indutivos) do mesmo estão a apontar para uma pesquisa-ação de mútua colaboração. Como anteriormente, apenas na apresentação final do trabalho de investigação poderemos identificar se os mesmos conseguiram compreender as relações de significado que ali se manifestavam com vistas à implantação de alterações de mais longa duração.

4) Educação Física na escola X Condição Física para a saúde

Este grupo é constituído por cinco alunos que se encontram a realizar a sua prática de ensino supervisionada em turmas do ensino regular, no secundário, de três diferentes escolas. Após os primeiros momentos nas escolas rapidamente aperceberam-se que um dos objetivos principais propostos pelos programas nacionais de Educação Física, o desenvolvimento da condição física, não se cumpria e apresentava formas distintas de observação e avaliação consoante as escolas, ainda que todas aplicassem os testes e o software de avaliação fitnessgram⁶. Mediante esta situação alguns alunos propuseram, imediatamente, a alteração dos procedimentos de aplicação dos testes e do software de avaliação, solicitando que o mesmo fosse aplicado mais que uma vez por ano, no mínimo duas (no início e no final do ano) e no máximo seis (ao início e ao final de cada período de aulas)⁷, no que foram atendidos pelas escolas em questão. Entretanto, não viam outra condicionante desta situação, amplamente defendida nos estudos sobre aptidão física para a saúde, se resolver: a organização do tempo da escola, ou a frequência bissemanal da prática da Educação Física na escola (duas aulas de 90 minutos por semana).

⁶ Sobre o fitnessgram ver <http://www.labes.fmh.utl.pt/programas/fitnessgram/fitnessgram.htm>

⁷ Em Portugal, diferentemente do Brasil, o ano escolar está organizado em três períodos letivos: de Setembro à Dezembro, de Janeiro à Março/Abril (a depender do período da Páscoa) e de Março/Abril à Junho.



IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Nesse sentido, após esta fase inicial de definição do problema (diagnóstico), elaboraram e aplicaram um questionário para quantificar a prática de atividade física semanal dos alunos; avaliaram os alunos com os testes e o software fitnessgram, propuseram um programa de exercício físico suplementar de doze semanas para quatro alunos (dois com altos níveis de prática de atividade física e dois com baixos níveis de atividade física) em cada turma; e posteriormente, avaliaram todos alunos da turma para verificar se aqueles para os quais tinham sido propostos planos suplementares diferiam do resto da turma e se haviam diferenças entre os que tinham altos e baixos níveis de prática de atividade física.

Como pode ser observado, este grupo, após uma definição inicial do problema no contexto, a observação das condições objetivas de desenvolvimento da condição física nas escolas e nas aulas de educação física, alterou completamente o processo de investigação, transformando o seu projeto numa pesquisa experimental de delineamento pré-experimental (Thomas e Nelson, 2001). Ao elaborar o plano suplementar de atividade física apenas para alguns o sujeitos, o grupo passou a desenvolver um estudo para avaliar a eficácia deste programa suplementar de atividade física, abandonando completamente uma perspectiva de plano de intervenção pedagógica com a turma toda, criando assim uma situação artificial de investigação.

5. Considerações finais

A fase de implantação do projeto de pesquisa-ação (primeira fase) na formação de professores de Educação Física está finalizada com a organização dos projetos dos primeiros quatro grupos, os quais já demonstraram níveis diferenciados de comprometimento e de compreensão das propostas desenvolvidas (Mello, Dutra, Jorge, 2008).

Analisando as propostas configuradas pelos grupos, podemos inferir que o projeto “Methodology and Praxis” é aquele que mais se aproxima da proposta de pesquisa-ação de mútua colaboração que procuramos implementar. Os resultados preliminares dos grupos de “Co-educação em Educação Física” e “Avaliação em Educação Física” indicam que os mesmos estão se concretizando numa posição limítrofe entre a pesquisa-ação técnica e a pesquisa-ação de mútua colaboração. Já o projeto “Educação Física na Escola X Condição Física para a saúde” foi aquele que demonstrou um afastamento maior do projeto de pesquisa-ação proposto, caracterizando-se atualmente como um estudo experimental.

No desenvolvimento da segunda fase do projeto – finalização e análise das primeiras intervenções e criação de novos temas de investigação, pretendemos encaminhar discussões plenárias com todos os grupos e com os alunos do primeiro ano, para fomentar a compreensão do processo vivido e das novas etapas que irão dar continuidade ao projecto. As fases terceira e quarta serão desenvolvidas com os alunos do primeiro ano, quando da entrada nos mesmos no processo de Prática de Ensino Supervisionada, e assim sucessivamente, no segundo e terceiro anos do projeto.

6. Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, 2001.
- BUÑUEL, P. S.L. *La Educación Física y su didáctica: Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L., (1997).
- CRESPO, J. A Educação Física em Portugal. A génese da formação dos professores. *Boletim da SPEF*, n. 1, Lisboa, 1991.
- CRESPO, J. História da educação física em Portugal: os antecedentes da criação do INEF. *Ludens*, v.2, n. 1, Lisboa, p. 45-52, 1977.



DELORS, J. *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris, 1996.

ESTRELA, A. Uma perspectiva para a compreensão da evolução e da difusão da ginástica da Escola de Ling - um Exemplo: a EF em Portugal nas primeiras décadas do século XX. *Boletim do I.N.E.F.*, v. 2, n. 3, Lisboa, p. 21-32, 1973.

ESTRELA, A. Elementos e Reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910. *Boletim do I.N.E.F.*, v.1, n. 1/2, Lisboa, p.19-31, 1972

FERREIRA, A. G. O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. *Perspectiva*, v.22, n. Especial, Lisboa, p. 197-224, 2004.

FRANCISCO, C. M. *Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde*. Tese (Doutorado) - Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

GASPAR, A. *Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de Gestão do Stresse*. Dissertação (Mestrado) Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

GIL, J. *Em busca da identidade: o desnorde*. Lisboa: Relógio D'água, 2009.

JANUÁRIO, C.; HASSE, M. Análise Curricular do Regulamento Oficial de Educação Física de 1920. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7, 1999 Florianópolis. Anais...

MASTERS, J. (1995) 'The History of Action Research' in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney. Disponível em:

<http://www.scu.edu.au/schools/gem/ar/arr/arrow/rmasters.html> . Acesso em: 2/10/2010.

MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. Action research as a tool for teacher autonomy. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.24, n. Especial, p. 513-528, 2008.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 467-482, set/dez2005.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007. Regula a formação de professores no ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, nº 38, p. 1320-1328, 22 Fev. 2007. 1ª Série.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março de 2006. Regula o ensino superior português. *Diário da República*, Lisboa, nº 60, p. 2242-2257, 14 mar 2006. I Série – A.

PORTUGAL. Informação sobre o sistema de ensino superior português. Lisboa: Direcção Geral de Ensino Superior, 2011. Disponível em:

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino%20Superior/Sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Português>. Acesso em: 13/04/2011.

ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992.

THOMAS, J. R. & NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-466, set/dez 2005.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Adriana de Faria Gehres

Instituto Piaget – Estrada do Alto do Gaio

Galifonge – 3515-776



agehres@yahoo.com

Projetor multimedia (data show) e computador

Adriana Gehres (Instituto Piaget/ESEF-UPE)

Carlos Ferreira (Instituto Piaget)

Carlos Manuel Francisco (Instituto Politécnico da Guarda/Instituto Piaget)

Cláudio Queiroga (Instituto Piaget)

Khalid Fekhari (Instituto Piaget)