

JOANA FILIPA LOPES BARBOSA BACELAR MEIRELES

**AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS
ESTUDANTES DE UM CURSO DE
PROFISSIONALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientador: Prof.º Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

JOANA FILIPA LOPES BARBOSA BACELAR MEIRELES

**AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS
ESTUDANTES DE UM CURSO DE
PROFISSIONALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof.º Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**Lisboa
2013**

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que me ajudaram e acompanharam ao longo de todo este processo de construção e elaboração da tese, que representa a etapa final da minha formação inicial.

No entanto, destaco os seguintes agradecimentos:

- Ao Professor Francisco Carreiro da Costa, pela sua orientação constante ao longo da construção deste trabalho, através dos feedbacks e conselhos pertinentes, que permitiram a constante motivação pela procura do fazer mais e melhor no domínio científico.

- Ao Professor Fernando Vieira, por toda a sua colaboração tanto ao nível do tratamento estatístico do estudo como no aconselhamento sobre possíveis estudos que fundamentassem os resultados obtidos e que suportassem cientificamente o estudo realizado.

- Aos noventa e oito indivíduos do curso de formação inicial de Professores de Educação Física, nomeadamente do 1º e 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que acederam preencher ao questionário aplicado para o estudo.

- Aos Professores João Lourenço e Jorge Crespo, por terem colaborado e cedido tempo das suas aulas para a aplicação dos inquéritos aos estudantes;

- A todos os que de uma forma direta e indireta contribuíram para que este estudo fosse possível de se realizar.

Resumo

Os comportamentos dos professores em aula estão intimamente ligados aos valores, crenças e representações que têm da Educação Física e suas finalidades bem como das suas funções como professor. Este estudo teve como objetivo identificar e descrever as orientações educacionais dos estudantes de um curso de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, segundo as variáveis género, ano de formação, experiência como atleta e como treinador. O estudo contou com a colaboração de noventa e seis estudantes de um curso de formação inicial de professores, aos quais foi aplicado o “The Value Orientation Inventory – Short Version” em Português. Os participantes do estudo demonstraram ter um perfil educacional diversificado, conferindo alta prioridade a uma ou mais orientações educacionais. A “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem” foram consideradas as mais prioritárias e a “Auto-realização” a menos prioritária. Os resultados demonstram não existirem diferenças significativas nas orientações educacionais segundo o género, ano de formação e experiência como atleta e treinador. No entanto, o género feminino tende a dar maior importância à “Integração Ecológica” e à “Auto-realização”, quando comparado com o género masculino. Já os alunos de 1º ano tendem a valorizar mais a “Responsabilidade Social”, comparativamente aos alunos de 2º ano.

Palavras-Chave: Orientações Educacionais; Educação Física; Formação Inicial; Crenças.

Abstract

The teachers' behaviors in the classroom are closely linked to the values, beliefs and representations that they have from physical education and its purposes as well as its functions as a teacher. The aim of this study was to identify and describe the value orientations of students of a Master's degree in Physical Education in Primary and Secondary Education, according to the variables gender, year of training, experience as an athlete and as a coach. The study had the collaboration of ninety-six students of a course of initial teacher education, to which was applied a portuguese version of "The Value Orientation Inventory - Short Version". Study participants have demonstrated a diverse educational profile, giving high priority to one or more value orientations. The "Mastery Disciplinary" and "Learning Process" were considered the

highest priority and "Self-actualization" less priority. The results showed there were no significant differences in value orientations by gender, year of training and experience as an athlete and coach. However, the female gender tend to give more importance to "Ecological Integration" and "Self-actualization", when compared with the male gender. The students of 1st year tend to focus more on the "Social Responsibility", compared to students from 2nd year.

Key Words: Value Orientations; Physical Education; Initial Formation; Beliefs.

NOTA: Devido à utilização frequente de algumas palavras optou-se por definir algumas siglas, às quais se atribuiu o seguinte significado:

- MD: Mestria Disciplinar
- PA: Processo Aprendizagem
- AR: Auto-Realização
- RS: Responsabilidade Social
- IE: Integração Ecológica
- VOI: The Value Orientation Inventory
- PNEF: Programas Nacionais de Educação Física

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	9
CAPITULO I – ANÁLISE DE LITERATURA.....	12
INTRODUÇÃO	12
EDUCAÇÃO FÍSICA: A SITUAÇÃO ATUAL.....	15
TEORIA DO FRACASSO AUTO-REPRODUTOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA (CRUM, 1993)	17
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
SOCIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	20
MODELO DE LAWSON SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	23
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	25
PARADIGMA DO PENSAMENTO E AÇÃO DO PROFESSOR – MODELO DE PENSAMENTO DO PROFESSOR (CLARK & PETERSON, 1986).....	28
ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS.....	30
ESTUDOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	33
CAPITULO II – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, OBJETIVOS DE ESTUDO E HIPÓTESES DE PESQUISA.....	40
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	40
OBJETIVO DO ESTUDO.....	41
HIPÓTESES DE PESQUISA.....	42
CAPÍTULO III – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....	43
INSTRUMENTO.....	43
AMOSTRA.....	45
ANÁLISE DE DADOS	47

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	48
CORRELAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS ..	48
ALTA E BAIXA PRIORIDADE DAS DIFERENTES ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS	55
ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES SEGUNDO AS VARIÁVEIS EM ESTUDO	59
ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E GÊNERO	59
ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E ANO DE FORMAÇÃO	61
ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIA COMO ATLETA.....	62
ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIA COMO TREINADOR	63
CONCLUSÕES	64
VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESTUDO	64
SÍNTESE DOS RESULTADOS DO ESTUDO	66
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de Inquiridos distribuídos, recebidos e anulados.....	44
Tabela 2 - Ano de Formação dos Inquiridos	45
Tabela 3 - Género dos Inquiridos	45
Tabela 4 - Experiência como atleta	46
Tabela 5 - Experiência enquanto atleta com base no género.....	46
Tabela 6 - Experiência enquanto Treinador	46
Tabela 7 - Correlações entre as Orientações Educacionais	49
Tabela 8 - Nível de Associação entre as Diferentes Orientações Educacionais.....	50
Tabela 9 - Média, Desvio de Padrão e Amplitude das Orientação Educacional	55
Tabela 10 - Valores de Baixa, Média e Alta Prioridade de cada uma das Orientações Educacionais.....	56
Tabela 11 - Frequência de Prioridades dadas a cada Orientação Educacional.....	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo heurístico do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física (Carreiro da Costa, 1996)	12
Figura 2 - O Círculo Vicioso do Fracasso Auto-Reprodutor da Educação Física (Crum, 1993)	18
Figura 3 - Modelo de Pensamento e Ação do Professor (Clark e Peterson, 1986)	28
Figura 4 - Jewett, Bain e Ennis, 1995 (Orientações Educacionais).....	32

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e o Processo Aprendizagem.....	50
Gráfico 2 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e a Responsabilidade Social.....	51
Gráfico 3 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e a Auto-realização	51
Gráfico 4 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e a Integração Ecológica.....	51
Gráfico 5 - Correlação entre o Processo Aprendizagem e a Auto-Realização	52
Gráfico 6 - Correlação entre o Processo Aprendizagem e a Integração Ecológica.....	52
Gráfico 7 - Correlação entre o Processo Aprendizagem e a Responsabilidade Social.....	52
Gráfico 8 - Correlação entre a Auto-Realização e a Integração Ecológica.....	53

Gráfico 9 - Correlação entre a Auto-Realização e a Responsabilidade Social.....	53
Gráfico 10 - Correlação entre a Integração Ecológica e a Responsabilidade Social.....	53
Gráfico 11 - Histograma das Prioridades dadas a cada Orientação Educacional.....	57
Gráfico 12 - Relação entre as Orientações Educacionais e o Género	59
Gráfico 13 - Relação entre as Orientações Educacionais e o Ano de Formação.....	61
Gráfico 14 - Relação entre as Orientações Educacionais e a Experiência enquanto Atleta	62
Gráfico 15 - Relação entre as Orientações Educacionais e a Experiência enquanto Treinador	63

INTRODUÇÃO

O sistema escolar não é algo estático mas sim o reflexo do que se passa na sociedade, pois é com base nos problemas da sociedade, sejam eles de cariz político, social, económico e/ou ambiental, que existe a necessidade de reestruturar os currículos e de promover novas reformas escolares (Calderhead, 2001 cit in Carreiro da Costa, 2005). Estas reformas não se cingem apenas à educação em geral mas também à Educação Física em particular, que deverá ser repensada relativamente aos seus objetivos e finalidades, sobretudo no ensino secundário (Corbin, 2002; Crum, 1993; 1994).

As reformas curriculares dependem da ação dos professores, que são os agentes de ensino que as operacionalizam, contribuindo assim para o sucesso não só das reformas como do processo ensino-aprendizagem (Vieira, 2007, p.17). No entanto, tal como é referido por Carreiro da Costa (2005), nem sempre se verifica uma coerência entre o que é proposto pelo currículo e o que acontece na realidade, nas salas de aulas. Este desfasamento entre o currículo programado e o currículo real depende da forma como os professores interpretam e operacionalizam o currículo.

De acordo com os PNEF (2001), a Educação Física, em Portugal, tem as seguintes finalidades:

- *“Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequando às necessidades de desenvolvimento do aluno”;*
- *“Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas”;*
- *“Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo um desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”;*
- *“Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social”;*
- *“Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas”.*

No entanto, os professores apresentam crenças, ou seja, predisposições individuais sobre a Educação Física e o processo ensino-aprendizagem (O’Sullivan, 2005). É com base

nessas crenças que os professores tomam as decisões curriculares, manifestando determinados comportamentos em sala de aula. Visto o professor ser um agente ativo em todo o processo ensino-aprendizagem (Carreiro da Costa, 2005), torna-se fundamental compreender a forma como os professores se comportam na relação pedagógica.

Apesar de o comportamento ser um efeito observável, por detrás do mesmo existem elementos não observáveis que levam a esse comportamentos, dos quais se destacam as crenças, valores e opiniões dos professores sobre a Educação Física, as suas finalidades e o processo ensino-aprendizagem (Clark & Peterson, 1986).

A forma do professor pensar, planear e intervir influencia todo o ato de “ensinar” (Cardoso, 2008), logo é essencial que investigações, feitas no âmbito da Educação Física, se possam centrar no paradigma dos processos do pensamento do professor, nomeadamente na vertente das teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores, pois são estas que influenciam o processo de tomada de decisão durante a prática pedagógica (Vieira, 2007).

Associado a este paradigma dos processos de pensamento do professor está o modelo de pensamento e ação do professor (Clark e Peterson, 1986), que defende a ideia de o professor ser um sujeito reflexivo que toma decisões, com base nas suas crenças educacionais.

Jewett, Bain e Ennis (1995) definem cinco orientações educacionais (mestria disciplinar, auto-realização, processo aprendizagem, responsabilidade social e integração ecológica), que conferem maior ou menor importância as três fontes curriculares (sociedade, aluno e conteúdo), e com base nas quais os professores tomam as suas decisões curriculares.

Estando este estudo centrado nas crenças e orientações educacionais dos alunos de um curso de formação de professores, é fundamental que as bases teóricas do estudo se centrem no paradigma dos processos de pensamento e ação do professor (teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores) e nos estudos sobre as orientações educacionais.

A estrutura desta investigação tem a seguinte forma: revisão bibliográfica, onde a temática será contextualizada bem como onde serão apresentados estudos realizados sobre as orientações educacionais em Educação Física; Apresentação do Estudo, Objetivo de Estudo e Hipóteses de Pesquisa, onde será definida a pergunta de partida do estudo, clarificando assim os objetivos do estudo e as hipóteses de pesquisa; Metodologia, que engloba a caracterização da amostra, do instrumento de recolha de dados bem como o processo de recolha, tratamento e análise de dados; Apresentação, Análise e Discussão de Resultados, onde serão apresentados os dados recolhidos bem como a sua análise, fazendo o ponto de ligação entre os resultados

deste estudo e os resultados da literatura; Conclusões, onde é feita uma reflexão sobre os dados obtidos, sugerindo propostas à resolução de problemas para melhorar a investigação em Educação Física; Referências Bibliográficas, onde estão descritos todos os autores que citamos ao longo do estudo; e Anexos, onde se encontra o material de apoio ao estudo realizado.

CAPITULO I – ANÁLISE DE LITERATURA

INTRODUÇÃO

Segundo Carreiro da Costa (2008a), os estudos realizados ao nível da Educação Física centram-se em três domínios: Ensino, Formação de Professores e Currículo. Pode-se dizer que a investigação no ensino da Educação Física estuda

“os atos e as situações educativas, principalmente as crenças, as atitudes e os processos cognitivos e de planeamento de professores e alunos; as ações e interações de professores e alunos na relação pedagógica; bem como os efeitos da atividade pedagógica na dinâmica social da classe e no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (...) estuda, ainda, a influência dos contextos culturais e da organização na dinâmica das situações de educação” (Carreiro da Costa, 1996).

Na investigação em Educação Física existem vários paradigmas (paradigma presságio-processo-produto; paradigma dos processos de pensamento e ação dos professores; paradigma dos processos de pensamento do aluno e paradigma ecológico), os quais sustentam e orientam o pensamento e a investigação.

Para compreender todo o processo pedagógico é fundamental entender que tanto o professor como os alunos são agentes ativos do processo ensino-aprendizagem (figura 1) e, que o contexto e o envolvimento atuam como elementos influenciadores (Carreiro da Costa, 1996, 2008).

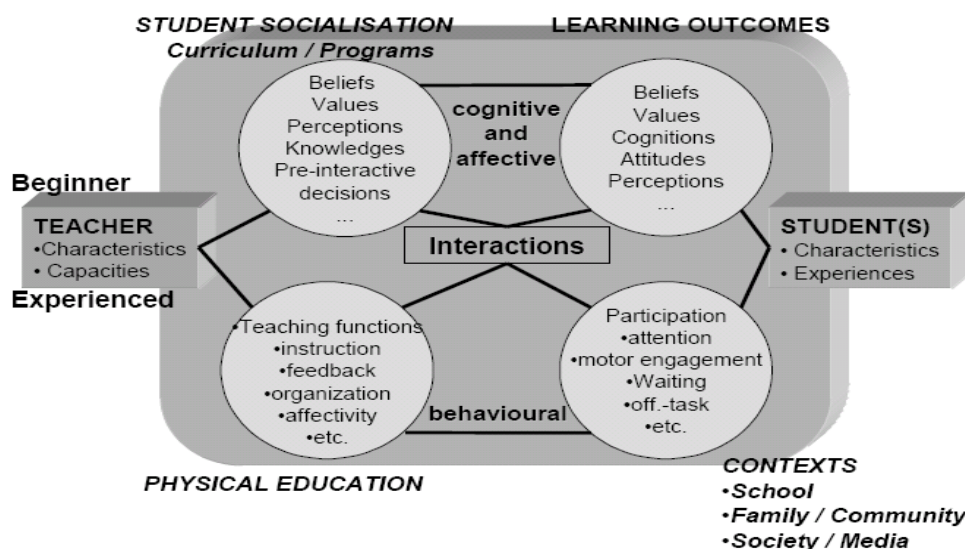


Figura 1 - Modelo heurístico do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física (Carreiro da Costa, 2008)

Todo o processo ensino-aprendizagem depende, em grande parte, da competência do professor (Vieira, 2007), visto que este está envolvido em todo o processo de planeamento (decisões organizacionais e estruturais tomadas antes da aula), intervenção (decisões tomadas durante a aula) e avaliação/balanço (reflexão e reajustes ao ensino, realizados depois da aula). O processo de tomada de decisão, por parte dos professores, depende “das representações que formulam dos fenómenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem” (Carreiro da Costa, 2008a; Hutchinson, 1993), ou seja, os comportamentos dos professores refletem as suas crenças (pensamento/ideias) sobre as suas funções de professor, o papel que atribuem à escola, a sua conceção da disciplina de Educação Física e das suas finalidades, bem como, a sua opinião sobre o contributo da disciplina na formação dos seus alunos.

Visto que os professores são os principais agentes de implementação do currículo da Educação Física (PNEF), decidindo o que consideram fundamental colocar em prática nas aulas, com base nas suas crenças educacionais (Vieira, 2007), torna-se essencial levar em consideração o paradigma dos processos de pensamento e ação dos professores, representado pelo modelo do pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986).

Segundo Clark e Peterson (1986), o comportamento do professor na sua ação docente é influenciado pelas orientações (crenças e valores) educacionais, pelo facto das mesmas influenciarem o processo de decisão curricular. Ennis (1994) defende ainda que as orientações educacionais determinam, em grande parte, os conteúdos que os professores valorizarão durante a instrução e aqueles que organizam para os alunos.

Para além de ser pertinente compreender as orientações educacionais dos professores, como justificação das suas ações/comportamentos, é fundamental ter em consideração que a construção das orientações educacionais é feita ao longo da vida, através de processos de socialização. Isto é, apesar de a formação inicial dos professores (programas de formação de professores) poder desempenhar um papel central e único na construção das orientações educacionais pois é o ponto de ligação entre o passado (experiências anteriores) e o futuro (local de trabalho) (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz e Pestana, 1996), é importante considerar que a construção das crenças começa antes da formação inicial. Segundo Lortie (1975; cit in Doolittle, Placek e Dodds, 1993), as crenças formadas cedo, tais como as formadas pela longa observação (enquanto alunos), tendem a perpetuar-se, sendo mais fortes e menos vulneráveis a mudanças (Pajares, 1992 cit in Doolittle et al., 1993).

Face ao facto de as crenças serem a base da ação dos professores, e das mesmas serem estruturadas com base em processos de socialização, é fundamental perceber qual poderá ser o impacto dos programas de formação de professores na criação de crenças.

A revisão bibliográfica estará assim estruturada nos seguintes sub-capítulos:

1. Situação Atual da Educação Física;
2. Processo de Formação de Professores;
3. Paradigma do Pensamento e Ação do Professor;
4. Orientações Educacionais;
5. Estudos sobre as Orientações Educacionais;

Este estudo insere-se no paradigma do pensamento e ação do professor e visa compreender o comportamento do professor. Apesar de o comportamento do professor ser algo observável, o que leva os professores a agirem de determinada forma não é observável (pensamentos). Como tal para compreendemos o comportamento dos professores é necessário conhecer as crenças e teorias em relação à sua disciplina, pois só assim será possível verificar a forma como o professor influencia o processo ensino-aprendizagem.

Conhecer as orientações educacionais dos futuros professores de Educação Física é importante para compreender se os programas de formação de professores têm sido eficazes bem como para compreender que tipo de professores estão os programas a formar e qual o comportamento que estes terão durante o processo ensino-aprendizagem.

EDUCAÇÃO FÍSICA: A SITUAÇÃO ATUAL

A Educação Física, em Portugal, atualmente, enfrenta algumas dificuldades em se afirmar e se legitimar como uma disciplina fundamental do currículo do aluno, como é o caso do Português.

A situação paradoxal em que a Educação Física se encontra tem a ver com o facto de esta ser considerada como uma disciplina fundamental para a promoção de estilos de vida saudáveis e ativos e, em simultâneo, em muitos países, é vista como uma disciplina política, social e culturalmente marginalizada devido à visão sócio-cultural existente de que a Educação Física tem um papel secundário no currículo escolar (Puhse e Gerber, 2005 cit in Carreiro da Costa, 2010).

A marginalização da Educação Física, em Portugal, tem sido bastante visível através das recentes medidas tomadas pelo Ministério da Educação, tais como, o facto de a carga horária destinada à Educação Física ter diminuído em várias escolas, com o intuito de atribuir maior tempo de aprendizagens às disciplinas que consideram mais importantes para a formação dos alunos (Carreiro da Costa, 2010), bem como o facto de esta já não contar para a média de acesso ao Ensino Superior (com exceção de quem pretende seguir uma área relacionada com o desporto).

Tal como referiu Crum (1993), as crises económicas também não ajudam à situação da Educação Física pois as crises levam a cortes orçamentais na área da educação, sentindo-se estes muito ao nível da Educação Física devido ao ceticismo que existe quanto a relevância social da mesma.

Para além disso, Crum (1994) referiu que as causas que têm levado a este ceticismo quanto à importância da disciplina estão relacionadas com as confusões e divergências conceptuais, ou seja, existem diferentes ideologias do que é a Educação Física, qual o seu papel e quais as suas finalidades.

As diferentes práticas e perspetivas dos professores de Educação Física são influenciadas, em grande parte, pelas diferentes ideologias e conceções que existem. De acordo com Crum (1993, 1994) existem cinco conceções de Educação Física:

1- Conceção Biologista: que tem como base a ginástica de Ling, onde os grandes objetivos eram melhorar a condição física do corpo e prevenir doenças. De acordo com esta perspetiva, a Educação Física é mais vista como uma vertente de treino, que visa melhorias e

adaptações anatómicas e fisiológicas (desenvolvimento da flexibilidade, força, resistência,...), através do recurso a exercícios simples com várias repetições (“manter os alunos ocupados” com elevado nível de intensidade), do que com uma vertente ligada ao processo ensino-aprendizagem (desenvolvimento de competências).

2- Conceção Pedagógica: em que o movimento, ou seja, os desportos, a dança, a ginástica, entre outros, atuam como um meio de exploração, comunicação e desenvolvimento geral da pessoa, quer nos domínios pessoais como nos cognitivos e sociais. Está subjacente a esta conceção a ideia de nos movermos para aprender e não a ideia de aprender para nos movermos. No entanto, esta conceção é muitas vezes associada a um carácter de entretenimento, ou seja, a Educação Física é um bocado vista como um recreio supervisionado (perspetiva recreacionista da Educação Física).

3- Conceção Personalista: defende a ideia de que o desenvolvimento de competências do movimento é crucial para o desenvolvimento individual. Assim, a Educação Física visa guiar os alunos para a individualização e para a descoberta guiada, enfatizando o conceito de aprender a mover-se como a base do desenvolvimento.

4- Conceção Conformista (socialização para o desporto): nesta conceção de Educação Física, o currículo está orientado para a sociedade e para os desportos competitivos como um sistema social. Esta conceção têm subjacente a ideia de que a escola, nomeadamente através da Educação Física, é um bom sítio para a transferência de técnicas culturais e que o desporto é fundamental para a introdução de valores, regras e técnicas na vida dos indivíduos.

5- Conceção Sócio-Crítica (crítico-construtiva sobre o conceito de socialização do movimento): Esta surge devido ao ceticismo sobre a plausibilidade de legitimações das conceções anteriores de Educação Física. Esta conceção valoriza a aprendizagem mas defende também a ideia de que a Educação Física é um espaço de educação para um estilo de vida ativo e saudável, preparando os alunos para uma vida futura em sociedade. É de reforçar algumas das ideias subjacentes a esta conceção:

- A atividade física é um fator fundamental desta conceção e não o desporto de alto nível, que não é saúde nem educação, pois para o ser tem de ter determinadas condições e ética profissional;
- A escola é a única instituição da sociedade, pela qual todos os alunos passam, logo é um bom espaço para promover e educar no domínio das atividades físicas. Em muitos

casos é a única oportunidade das crianças/jovens acederem ao ensino de qualidade do desporto e das restantes atividades físicas. Por isso mesmo, não deve ser vista como um agência de adaptação e reprodução social mas sim como um contexto de inovação e transformação, onde os alunos podem participar de acordo com as suas necessidades e possibilidades pessoais (“singularidade”), onde há igualdade de oportunidade para todos de beneficiarem de oportunidades educativas, que promovam o desenvolvimento global e harmonioso, melhorando assim a qualidade de vida.

Estas ideologias/concepções estão bastante presentes no “mundo profissional” da Educação Física, e influenciam não só a forma como são interpretados os documentos oficiais da Educação Física (exemplo: Programa Nacional de Educação Física) mas também a forma como são estruturados os programas de formação de professores de Educação Física. Para além disto, a diversidade ideológica determina a opinião pública sobre a Educação Física.

O facto de a Educação Física e dos documentos oficiais da mesma não serem interpretados de igual forma (Cardoso; 2008; Vieira, 2007) leva a um problema que tem sido constatado ao longo dos tempos, que é o facto de o currículo formal (recomendado) nem sempre ser respeitado (Carreiro da Costa, 2010), ou seja, existe “uma grande diferença entre os objetivos e os princípios metodológicos prescritos no Programa Nacional de Educação Física e as práticas escolares” (Carreiro da Costa e Piéron, 1997).

TEORIA DO FRACASSO AUTO-REPRODUTOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA (CRUM, 1993)

Segundo Bart Crum (1993), a Educação Física tem-se auto-marginalizado devido à diversificação conceptual, entrando num círculo vicioso de fracasso, tal como podemos ver na figura 2.

Este ciclo vicioso defende a existência de uma relação entre as perspetivas profissionais dos professores de Educação Física, entre o que se passa nas aulas de Educação Física, entre as experiências de aprendizagem dos alunos, entre o recrutamento, entre os programas de formação de professores e entre as entradas nas escolas.

3º Passo- O facto de as aulas não estarem direcionadas para o ensino-aprendizagem faz com que os alunos não tenham grandes resultados e, conseqüentemente, não tenham boas experiências de aprendizagem.

4º Passo- É através da observação do que acontece nas aulas e das experiências de aprendizagem que têm que alguns alunos aspiram seguir uma área ligada à Educação Física. Estas ideologias que o aluno vai criando sobre a Educação Física e sobre o que é ser professor, nem sempre são positivas, se tivermos em conta que a Educação Física de que foram alvos não estava orientada para o processo ensino-aprendizagem mas sim para o treino ou diversão (perspetivas não-ensino).

5º Passo- Um novo problema surge quando os alunos chegam aos programas de formação de professores de Educação Física, pois como refere Lortie (1975, cit in Crum, 1993), as perspetivas dos candidatos sobre o ensino em Educação Física, construídas com base na aprendizagem de observação (durante 12 anos), são fortes e resistentes a mudanças, podendo ser consideradas por ter um maior impacto que os programas de formação de professores de Educação Física. Associado a este problema surge o facto de alguns programas de formação de professores não serem eficazes devido à falta de consistência concetual entre os formadores.

6º Passo- Crum coloca a hipótese de que, mesmo que os programas de formação sejam eficazes na implementação das desejadas perspetivas didáticas da Educação Física, os futuros professores quando confrontados com limitações no trabalho real (colegas com diferentes ideologias, pais e alunos com perspetivas e expetativas não-didáticas) reativem as suas ideologias adquiridas por observação (enquanto alunos).

Todos estes passos atuam como um ciclo vicioso que marginaliza a Educação Física, fazendo com que a opinião pública não seja favorável à sua legitimação como disciplina fundamental à formação dos alunos.

Esta problemática da marginalização da Educação Física tem de começar a ser resolvida e como tal é necessário analisar o que tem sido feito ao nível da formação de professores pois são estes que atuam junto dos alunos e que influenciam o que é feito da Educação Física.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores e o que estes fazem nas salas de aulas é fundamental para o sucesso educativo (O’Sullivan, 2005), pois a qualidade do processo educativo e das aprendizagens depende, em grande parte, da competência dos professores (Vieira, 2007).

O processo ensino-aprendizagem depende bastante das crenças que os professores têm da Educação Física, dos seus objetivos, o que pensam ser um bom professor, do que pensam que deve ser ensinado e aprendido na escola, nomeadamente na Educação Física (Carreiro da Costa, 1996).

É importante ter noção que essas crenças são construídas ao longo da vida, através das várias experiências anteriores. Isto é, segundo Doolittle et al. (1993), quando os estudantes de professores entram no seu processo de formação inicial (programas de formação de professores de Educação Física) já apresentam crenças bem-formadas sobre o ensino, desenvolvidas através da aprendizagem por observação (Hutchinson, 1993).

O processo de socialização tem um papel importante na formação das crenças dos indivíduos e permite realizar uma introspeção de como os indivíduos aprendem a compreender e a cumprir as suas responsabilidades sociais (Stroot e Williamson, 1993).

SOCIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A influência do processo de socialização sobre o ensino da Educação Física tem sido reconhecida há muito tempo (Philpot & Smith, 2011). Quando associamos o processo de socialização ao estudo da Educação Física, centramo-nos essencialmente no modelo da socialização ocupacional (Lawson & Stroot, 1993; Stroot & Williamson, 1993). De acordo com Morgan e Hansen (2008), a teoria da socialização tem um grande impacto na explicação das crenças que os indivíduos trazem para os programas de formação de professores (formação inicial) bem como para o mundo do trabalho (ex: escolas).

Segundo Lawson (1986), a socialização ocupacional é caracterizada por “todos os tipos de socialização que inicialmente influenciam as pessoas a entrar no campo da Educação Física e que mais tarde são responsáveis pelas suas perceções e ações como educadores e professores” (p.107).

Com base no modelo de socialização ocupacional podem-se distinguir três fases de socialização (Lawson, 1986; Stroot & Williamson, 1993) – Aculturação (Lawson, 1986) ou

Socialização Antecipatória (fase de recrutamento) (Stroot & Williamson, 1993), Socialização Profissional (durante os programas de formação de professores) e Socialização Organizacional (entrada no mundo do trabalho).

O processo de aculturação ou a socialização antecipatória é um processo contínuo, que começa desde que o indivíduo nasce até à sua entrada nos programas de formação de professores (Hutchinson, 1993) e, que permite o desenvolvimento de significados para os conhecimentos, valores, atitudes (Hutchinson, 1993) e crenças profissionais (Stroot e Williamson, 1993).

Segundo Templin et al. (1982, cit in O’Bryant, O’Sullivan & Raudensky, 2000), a socialização antecipatória pode ser vista como o “recrutamento”, o qual é descrito por Dewar e Lawson (1984) como sendo o “processo pelo qual um individuo se sente atraído e o faz escolher uma determinada ocupação” (p. 15). É durante essa socialização antecipatória que os indivíduos vão ganhando a noção do que significa ser professor de Educação Física, sendo que as experiências tidas ao longo da vida (até a entrada nos programas de formação de professores) associadas à Educação Física e ao desporto escolar, bem como as interações com os professores de Educação Física ou treinadores têm grande impacto na decisão por uma carreira relacionada com a Educação Física (Curtner-Smith, 2001).

Neste processo de socialização é fundamental destacar o impacto da aprendizagem por observação (Lortie, 1975 cit in Curtner-Smith, 2001; Stroot & Williamson, 1993), ou seja, durante toda a sua formação no ensino básico e secundário (12 anos), os alunos observam e interagem, durante muitas horas, com os professores, que lhes proporcionam diferentes experiências que, inevitavelmente, terão influência sobre as suas futuras decisões, práticas e ideologias como professores (Schempp & Graber, 1992).

O’Bryant, O’Sullivan & Raudensky (2000) e Hutchinson (1993), baseados nos estudos de Lortie (1975), referem ainda a existência de dois tipos de fontes de recrutamento para os programas de formação de professores de Educação Física:

1- Os “atratores”, ou seja, fontes que atraem os indivíduos para o ensino, tais como o desejo de trabalhar com gente nova, o desejo de contribuir para a sociedade através do trabalho com os jovens; a necessidade de continuar a trabalhar num ambiente escolar, a vontade de ter férias de verão, e os benefícios materiais (dinheiro, prestígio e segurança).

2- Os “facilitadores”, referindo-se às pessoas significantes (pais, amigos, professores de Educação Física e treinadores), que influenciam a forma de ver o ensino bem como as suas decisões para entrarem nos programas de formação de professores; e às

experiências vivenciadas que também influenciam as suas perspectivas sobre o ato de ensinar (Doolittle et al., 1993).

Assim sendo, os significados individuais sobre o ensino e a Educação Física guiam as decisões dos indivíduos para seguir uma carreira de professor de Educação Física (Hutchinson, 1993).

A socialização profissional é definida por Lawson (1983, cit in Stroot & Williamson, 1993) como sendo o “processo pelo qual os professores adquirem e mantem valores, sensibilidades, competências e conhecimentos considerados essenciais para o ensino da Educação Física”.

É neste tipo de socialização, decorrente ao longo dos programas de formação de professores, que surge o chamado conflito de papéis professor-treinador (Lawson & Stroot, 1993), pois apesar de serem profissões relacionadas têm funções diferentes. A investigação sobre o conflito de papéis professor-treinador tem demonstrado que para vários treinadores, a vertente de ensino (função de professor) é um mal necessário, atuando como algo complementar à função de treino (Lawson & Stroot, 1993).

Infelizmente, várias investigações nesta área tem demonstrado o fraco impacto deste tipo de socialização, ou seja, tem demonstrado o fraco impacto dos programas de formação de professores na mudança das crenças e concepções da Educação Física construídas durante a fase de socialização antecipatória (Curtner-Smith, 2001; Doolittle, et al., 1993; Matanin & Collier, 2003), o que contribui para o modelo do fracasso auto-reprodutor da Educação Física, descrito por Crum (1993).

Segundo Capel e Blair (2007), as crenças e conhecimento que os candidatos a professores trazem para a formação inicial (programas de formação de professores) sobre a Educação Física e o ensino, o conhecimento que escolhem aprender durante a formação inicial e que tem após a formação inicial, e a forma como depois utilizam e aplicam esse conhecimento na escola é resultado de uma socialização antecipatória e profissional.

A socialização organizacional relaciona-se com o impacto que o local de trabalho tem na ação dos professores, sendo definida por Van Maanen e Schein (1979, cit in Curtner-Smith, 2001) como o processo pelo qual é ensinado e aprendido o papel de uma organização em particular, ou seja, neste tipo de socialização a cultura escolar é fundamental e exerce uma certa pressão sobre as crenças e valores dos professores, principalmente se estas não forem compatíveis com o que a escola pretende (Curtner-Smith, 2001).

Este desfasamento entre a cultura escolar e as crenças e valores dos novos professores, leva muitas vezes ao “choque de realidade” (tradução do conceito “reality shock” citado por Veenman, 1984) e ao “efeito de apagamento” (tradução do conceito “wash-out effect” definido por Zeichner & Tabachnik, 1981 cit in Smyth, 1995), ou seja, os novos professores tendem a aplicar práticas pedagógicas idênticas às de que foram alvos enquanto alunos ou então que sejam compatíveis com as políticas e ideologias do local de trabalho (escolas onde lecionam), ignorando o que foi apreendido nos cursos de formação de professores.

Segundo Wilcox (1987, cit in Morgan & Hansen, 2008), os novos professores, quando confrontados com a realidade problemática, bastante diferente do ideal adquirido nos programas de formação de professores, tendem a seguir os estilos de ensino e programas que experienciaram enquanto alunos, valorizando muito pouco a natureza e as necessidades dos alunos.

Um estudo realizado por Smyth (1995), demonstra que apesar dos esforços, muitas escolas não estão preparadas para proporcionar o suporte adequado aos novos professores, pois durante os programas de formação de professores os alunos são sujeitos a ideologias/concepções que defendem a importância da Educação Física centrada não só na aprendizagem dos alunos, como nos conteúdos, e como interesses e necessidades da sociedade. No entanto, quando os novos professores entram nas escolas encontram ideologias bem diferentes, tais como por exemplo, professores que defendem que os objetivos da Educação Física e do ensino é manter os alunos ocupados, contentes e bons (Placek, 1983 cit in Smyth, 1995).

Assim, as mensagens transmitidas sobre o papel da Educação Física no contexto de trabalho fazem como que os novos professores abandonem os objetivos apreendidos durante a formação inicial em prol dos objetivos do contexto escolar, devido à pressão contínua do envolvimento contextual (Smyth, 1995). Smyth (1995) conclui assim que as forças poderosas do local de trabalho alteram não só o trabalho que é feito no primeiro ano de lecionação mas também as crenças dos novos professores sobre o que deve ser feito nos anos seguintes.

MODELO DE LAWSON SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este modelo de Lawson (1983, cit in Curtner-Smith, 2001) coloca algumas hipóteses explicativas para o facto de os professores de Educação Física ensinarem da forma que ensinam, tais como:

1- Lawson observou que muitos dos alunos que entravam nos programas de formação de professores desejavam ser treinadores de equipas de desporto escolar, sendo o ensino em Educação Física uma possibilidade. Face a este facto, Lawson sugeriu que no programa de formação de professores poderiam entrar dois tipos de alunos - alunos com uma orientação para o treino (“coaching orientation”) e alunos com uma orientação para o ensino da Educação Física curricular (“teaching orientation”) – sendo que os últimos são mais propensos a interiorizar e a adaptar as filosofias e as práticas defendidas pelos programas de formação de professores.

2- Lawson colocou a hipótese de que os programas de formação de professores de Educação Física seriam mais eficazes se fossem lecionados por especialistas em pedagogia do desporto, que possuíssem orientações inovadoras sobre a Educação Física; se visassem formar só professores (e não treinadores); se partilhassem uma cultura técnica, isto é, se todos os professores partilhassem a mesma ideologia profissional, não existindo diversidade conceptual.

3- Lawson também colocou a hipótese de que os alunos graduados com uma orientação de treino, quando entrassem nas escolas tendessem a ser menos preocupados com o ensino, usando competências de ensino ineficazes e não trabalhando com os currículos formais, recorrendo a perspetivas de não-ensino (Crum, 1993). Enquanto que os alunos graduados com uma orientação de ensino assumiriam um compromisso elevado com o ato de ensinar, operacionalizando as aulas com base currículo planeado e usando metodologias de ensino eficazes.

4- Por fim, este sugeriu que se as escolas onde a socialização dos novos professores (fase do estágio) fosse coletiva (mais de um estagiário), sequencial (ano planeado por ordem), sobre a orientação de um professor experiente e com alguma alienação dos envolvidos (diferentes perspetivas e práticas rejeitadas) talvez facilitasse a colocação em prática do aprendido nos programas de formação de professores, contrariamente das escolas em que os novos professores atuassem sozinhos, onde não existisse uma ordem sequencial do processo nem acompanhamento por parte de um professor experiente.

Apesar destas hipóteses é importante não esquecer que as crenças que os alunos trazem da socialização antecipatória são fortes e bastante resistentes a mudanças (Carreiro da Costa et al., 2005; Dolittle et al, 1993; Hutchinson, 1993). Logo, a formação inicial não pode ignorar a socialização antecipatória mas saber intervir sobre as crenças e aquisições anteriores (Carreiro da Costa et al., 1996), até porque as mesmas influenciam a forma como aprendem e o que

aprendem os alunos dos programas de formação de professores (O’Sullivan, 2005; Sidentop & Tainnehill, 2000 cit in Matanin & Collier, 2003), atuando como filtros (Pajares, 1992 cit in Matanin & Collier, 2003; Dolittle, et al., 1993).

Segundo Lawson (1983, cit in O’Byrant, O’Sullivan & Raudensky, 2000), “ se nós compreendêssemos melhor quem são os nossos recruta e quais as suas crenças sobre o ensino, a escolaridade, e a Educação Física, talvez fossemos capazes de desenhar, sequenciar e estruturar os conteúdos profissionais que garantissem uma maior robustez dos programas de formação de professores”; para além de que permitiria que os educadores/formadores transmitissem de forma mais adequada o papel dos professores de Educação Física.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A qualidade e o sucesso educativo depende, em grande parte, dos professores que lecionam, sendo que a qualidade dos professores está intimamente relacionada com os programas de formação de professores (Carreiro da Costa, 2010). Locke e Sidentop (1997, cit in Carreiro da Costa, 2008b) referem ainda que a qualidade de ensino é um bom indicador do sucesso da formação inicial dos professores de Educação Física.

Portanto, quando se questiona a qualidade do ensino em Educação Física, consequentemente, deve-se questionar se os programas de formação de professores estão a ser eficazes, ou seja, se estão a fornecer aos futuros professores competências e conhecimentos necessários que os habilitem para desenvolver uma Educação Física escolar que promova estilos de vida ativos e saudáveis nos jovens (Blankenship & Solmon, 2004 cit in Carreiro da Costa, 2008b).

Segundo Carreiro da Costa (2008b), a melhoria da qualidade do ensino em Educação Física implica a “revalorização da formação inicial e continua dos professores”.

Quanto à formação contínua o grande problema é ser pouco efetuada pelos professores, apesar de ser reconhecido que esta é essencial para promover uma melhoria na escola, na educação e no ensino (Carreiro da Costa, 2005). Muitos esquecem-se que a “aprendizagem da formação docente não termina com a frequência de um curso de formação inicial”, pois ser professor é um processo em construção ao longo da vida.

A formação inicial é um momento fundamental na formação de professores, sendo que os programas de formação de professores devem ser capazes de dizer quais as competências/funções de um “bom” professor e como deve ser feita a aquisição dessas funções

(Vieira, 2007). Mais importante ainda, os programas de formação de professores deverão garantir a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais, que permitirão, no futuro, construir competências de adaptação e de desenvolvimento profissional (Carreiro da Costa, 2008b).

Quanto à formação inicial, como foi referido anteriormente, esta tem tido um fraco impacto na formação dos professores visto que os programas de formação de professores não tem conseguido modificar as crenças, formadas com base em experiências anteriores, com as quais os alunos entram nos programas de formação (Carreiro da Costa et al., 1996; Doolittle et al., 1993).

O facto de os programas de formação de professores terem um fraco impacto deve-se aos seguintes problemas da formação inicial:

- Fraca coesão dos programas de formação e de identificação conceptual e ideológica dos formadores de professores (Lawson, 1983 cit in Carreiro da Costa et al., 1996); ou seja, existe uma “cultura da diversidade” (Lawson, 1986). A “cultura da diversidade” está presente no facto de existirem diferentes cursos de formação de professores (com modelos e ofertas curriculares díspares entre si) e no facto de não existir um conhecimento comum ao conjunto de formadores (diferentes ideologias) (Carreiro da Costa, 1991; Carreiro da Costa, 2008b).

- Os programas de formação de professores não são desenhados para contrariar e desafiar os sistemas de crenças já formados dos candidatos a professores (Doolittle et al., 1993; Mantanin & Collier, 2003), transmitindo apenas mensagens de reforço de crenças, com falta de coerência e força (Doolittle et al., 1993). Existe assim uma desvalorização, por parte dos formadores, da socialização antecipatória (Vieira, 2007), ou seja, das crenças, valores e concepções de Educação Física que os estudantes trazem para a formação inicial.

- As crenças dos formadores são diferentes das dos recrutados aos programas de formação (Doolittle et al., 1993).

- Não assunção de que se estão a formar professores (Vieira, 2007), ou seja, não se formam professores para o que realmente se pretende. Segundo Carreiro da Costa (1994: 12, cit in Carreiro da Costa, 2008b), os programas de formação deveriam formar o “professor de educação física como um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma atividade técnica e reflexiva, que atua de uma forma crítica, respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para

continuamente desenvolver e melhorar e a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional”.

- Ausência de preparação para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas de ensino (Carreiro da Costa, 2008b; Vieira, 2007).
- Fragmentação de conhecimentos em várias disciplinas do plano de estudos (Vieira, 2007).

Segundo Carreiro da Costa (2008b), a formação inicial de professores deve assumir um papel fundamental na rutura e transformações das práticas educativas que geração após geração acontecem nas escolas, promovendo uma atitude crítica e reflexiva sobre as experiências e práticas escolares anteriores (Carreiro da Costa et al., 1996) pois só assim conseguirá evitar o ciclo vicioso do fracasso auto-reprodutor da Educação Física (Crum, 1993).

A formação inicial só tem uma modelação eficaz das crenças, atitudes e conceções se existir uma coerência conceptual da Educação Física (Carreiro da Costa, 2008b), do ensino, do currículo e do conhecimento por parte dos diferentes formadores (Vieira, 2007).

Concluindo, conhecer e explorar as crenças resultantes da socialização antecipatória é fundamental para melhorar o impacto dos programas de formação de professores visto que, de acordo com vários estudos (Hutchinson, 1993; Buscher et al., 1999 cit in Matanin & Collier, 2007; Sidentop & Tainnehill, 2000 cit in Matanin & Collier, 2003), estas determinam a forma como os futuros professores interpretam e aprendem o ensino bem como também influenciam o desempenho profissional.

PARADIGMA DO PENSAMENTO E AÇÃO DO PROFESSOR – MODELO DE PENSAMENTO DO PROFESSOR (CLARK & PETERSON, 1986)

Segundo Richardson (1996, cit in Philpot e Smith, 2011), as relações entre as crenças e as ações dos professores são vistas como algo complexo e interativo, sendo que as crenças são pensamentos que guiam as ações dos professores.

Tal como referem Clark e Peterson (1986), o comportamento do professor é “substantialmente influenciado e em grande medida determinado pelo processo de pensamento dos professores. Estas são as suposições fundamentais por trás da literatura que é chamada de pesquisa sobre o pensamento dos professores”.

Assim, o paradigma do pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986) visa compreender o professor e o seu comportamento, sem esquecer que o trabalho do professor assenta num ato de reflexão e de tomada de decisões, que tem por base um sistema de crenças, valores e ideais do próprio.

Clark e Peterson (1986) estruturam assim o modelo de pensamento e ação do professor (ilustrado na figura 3), que engloba não só as ações do professor e efeitos observáveis (comportamentos do professor na aula, comportamento do aluno e rendimento do mesmo) como todos os processos de pensamento do professor que influenciam as suas ações.

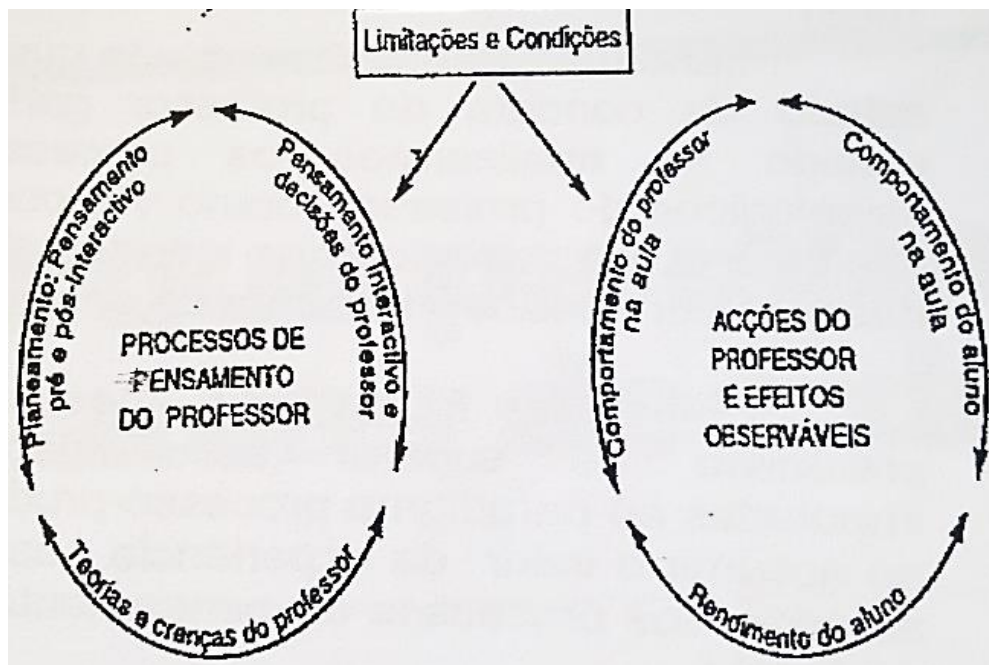


Figura 3 - Modelo de Pensamento e Ação do Professor (Clark e Peterson, 1986)

Dentro dos processos de pensamento do professor podemos considerar três categorias de estudos:

- 1- Planeamento do professor, ou seja, as decisões, pensamentos e reflexões pré e pós interativas;
- 2- Os pensamentos e decisões interativas, ou seja, as interações na sala de aula;
- 3- Teorias e crenças que os professores transportam para a atividade docente.

Com base na última categoria, Cardoso (2008) define o professor como “um ser reflexivo, que emite juízos de valores e que é portador de crenças que orientam a sua atividade profissional, em que as suas decisões e comportamentos em situação de prática pedagógica refletirão o que pensa acerca das suas funções, o papel que atribui à escola, a sua conceção da disciplina de Educação Física, a finalidade que lhe atribui e, finalmente, o que pensa acerca do modo como esta contribuirá para a formação dos seus alunos.”.

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

O termo “orientações educacionais” surgiu como uma tradução à expressão “value orientations” definida pela investigadora Catherine Ennis, que têm investigado bastante sobre a problemática do pensamento do professor e como é que isso influencia a implementação/inação curricular bem como o processo de decisão.

Segundo Jewett, Bain e Ennis (1995), os professores são bastante resistentes a mudanças curriculares, principalmente quando as mesmas não são compatíveis com os seus objetivos pessoais e profissionais, o que não beneficia os alunos, e leva ao desfasamento entre o currículo programado (Programa Nacional de Educação Física) e o currículo real (o que os professores implementam na sala de aula) (Kneer, 1986; Metzler, 1989).

Para compreender este desfasamento entre o proposto e o que acontece na realidade é necessário considerar a ação dos professores no processo ensino-aprendizagem bem como entender o que os professores consideram que é ou não apropriado, de acordo com os objetivos que eles atribuem à sua função de professor e à disciplina de Educação Física (Carreiro da Costa, 2005).

Behets (2001) defende que as decisões e comportamentos dos professores são guiados pelas suas orientações educacionais, as quais refletem os valores e crenças que influenciam os conteúdos das aulas e a forma como são pensados nas aulas, e pelos limites do currículo.

Pode-se concluir então que as crenças, os valores e as preferências dos professores têm grande impacto no tipo e qualidade da Educação Física implementada, pois exercem uma grande influência ao nível das decisões de ensino (Chen, Ennis e Zhu, 2011; Eisner e Vallance, 1974 cit in Ennis, 1992; Ennis, 1994).

Para compreender a forma como os professores agem é fundamental perceber como é que eles pensam a Educação Física, logo torna-se essencial analisar as suas orientações educacionais, pois estas refletem as prioridades dos professores ao nível dos objetivos e metas educacionais (Ennis, 1994).

Jewett, Bain e Ennis (1995) descrevem cinco sistemas de crenças educacionais em Educação Física, que variam com a ênfase que dão a três fontes – Aluno/indivíduo, Conteúdo e Sociedade – e com base no que é ser fisicamente ativo. Para Ennis (1992), cada uma das orientações educacionais também varia com a prioridade dada na distribuição dos recursos temporais, espaciais (instalações) e humanos.

Os cinco sistemas de crenças educacionais, ou seja, as cinco orientações educacionais que existem são:

1. Mestria Disciplinar (tradução da expressão ‘Disciplinary mastery orientation’): Os professores que apresentam esta orientação dão grande importância ao conteúdo da matéria/disciplina no processo de tomada de decisão. Segundo Rink (1993) e Sidentop (1991), citados por Ennis (1994), os professores com esta orientação visam que os alunos demonstrem proficiência em uma grande diversidade de objetivos relacionados com as técnicas, os desportos e a condição física.

2. Processo Aprendizagem (tradução da expressão ‘Learning process orientation’): Os professores com esta orientação para além de se centrarem no conteúdo também dão grande importância ao aluno como agente ativo da sua aprendizagem. Os alunos aprendem como aprender o movimento, o desporto e os processos sobre o desenvolvimento da condição física bem como usar a informação na resolução de problemas. Assim sendo, o questionamento e a resolução de problemas são estratégias e ferramentas de ensino, usadas pelos professores com esta orientação. O grande objetivo é que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades analíticas para aprenderem de forma independente (Bruner, 1977 cit in Ennis, 1994), sob a orientação do professor.

3. Auto-Realização (tradução da expressão ‘Selfactualization orientation’): Segundo Ennis (1992), o crescimento do aluno é o foco do currículo e da ação do professor, sendo a aprendizagem centrada nas necessidades e interesses dos alunos (Maslow, 1979 & Rogers, 1983 cit in Ennis, 1994). Assim sendo, os professores valorizam atividades curriculares que visem o desenvolvimento pessoal e a excelência do aluno, através da melhoria do auto-conceito, da auto-estima (Rockett & Owens, 1977 cit in Ennis, 1994) e do respeito por si mesmo e pelos outros (Hellisson, 1985 cit in Ennis, 1992).

4. Responsabilidade Social (tradução da expressão ‘Social responsibility orientation’): Esta orientação está ligada à ideia de reconstrução social, em que as escolas devem contribuir para a transformação e melhoria da sociedade, promovendo nos jovens um estilo de vida saudável e ativo bem como valores para agir em sociedade (responsabilidade e cooperação). Os professores visam que os alunos desenvolvam relações positivas e interpessoais (Behets, 2001), que aprendam regras sociais e de conduta pessoal que permitam uma adequada convivência social, o trabalho em grupo e a cooperação. Assim sendo, os objetivos curriculares são sensíveis às questões sociais, políticas e económicas (Ennis, 1992).

5. Integração Ecológica (tradução da expressão ‘Ecological integration orientation’): Contrariamente às outras orientações, esta não dá ênfase especial a nenhuma das fontes, mas sim a todas, isto é, os professores dão tanta importância ao conteúdo, como ao desenvolvimento pessoal, como aos objetivos sociais, sendo estes a base de todo o ensino (Ennis, 1996 cit in Behets, 2001). Segundo Ennis, este tipo de orientação assume os sistemas educativos como algo complexo e dependente de interações não lineares. De acordo com esta orientação, os alunos aprendem a encontrar um equilíbrio entre as necessidades pessoais e os interesses sociais, usando os conhecimentos para resolver e responder às mudanças e problemas.

Na figura 4 estão esquematizadas as diferentes orientações educacionais, com base na prioridade dada às diferentes fontes curriculares, onde é possível verificar que existem orientações que valorizam apenas uma das fontes curriculares, como é o caso da Responsabilidade Social, da Mestria Disciplinar e da Auto-realização, e outras que valorizam mais do que uma fonte, como é o caso do Processo Aprendizagem (conteúdo e aluno/indivíduo) e da Integração Ecológica (sociedade, conteúdo e aluno/indivíduo).



Figura 4 - Jewett, Bain e Ennis, 1995 (Orientações Educacionais)

ESTUDOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Perante a influência que as orientações educacionais têm na ação dos professores nas salas de aulas, foram feitos vários estudos de investigação que analisavam não só a influência das mesmas e os fatores que as influenciam bem como o impacto que têm na forma como os professores aplicam o Programa Nacional de Educação Física, levando ao problema do desfasamento entre o currículo formal e o currículo implementado.

Segundo Neves (1995, cit in Cardoso, 2008), num estudo sobre as finalidades da Educação Física, realizado com 162 professores de Educação Física, constatou-se que não existia uma coesão conceptual, ou seja, os professores tinham diferentes representatividades das finalidades da Educação Física. As finalidades com maior representatividade foram o “desenvolvimento de capacidades” e a “promoção de aprendizagens específicas”, seguidas pelo “gosto e satisfação” e, por último, pelas questões relacionadas com a saúde.

Já Curtner-Smith (1999) realizou um estudo, após a introdução de um novo currículo de Educação Física, em 1992, na Inglaterra e no País de Gales, para analisar como os professores interpretavam e aplicavam o novo currículo. Com este estudo ele constatou que o novo currículo não modificou as crenças e valores dos professores relativamente ao ensino e às práticas pedagógicas, mas sim que os professores adaptavam, modificavam e recriavam o currículo de acordo com as suas perspetivas e crenças sobre o ensino da Educação Física. Os resultados deste estudo vão de encontro ao forte impacto da socialização antecipatória na formação de crenças, que são fortes e resistentes a mudanças (Doolittle et al., 1993).

Como é possível verificar pelos dois estudos referidos anteriormente, os professores apresentam diferentes crenças sobre a Educação Física e suas finalidades bem como os objetivos desta na formação dos alunos. Reportar-se-á de seguida estudos sobre as orientações educacionais bem como quais os fatores que a influenciam (ex: cultura).

Ennis, Mueller e Hooper (1990) realizaram um estudo com o intuito de medir e analisar as prioridades educacionais dos professores de Educação Física no processo de planeamento. Para isso, aos 25 participantes foi aplicado o VOI (“The value orientation inventory”) e o “Lodsdon Theoretical Approach”, durante 7 sessões de ensino. Este estudo demonstrou que os professores estavam pouco orientados para a “Mestria Disciplinar” mas bastante orientados para a “Responsabilidade Social”, dando oportunidades para as decisões conjuntas; e, que os

professores alteravam o planeamento com o objetivo de proporcionar mais envolvimento cognitivos.

Ennis e Zhu (1991) realizaram um estudo com 90 professores, de três distritos dos Estados Unidos, para analisar se os objetivos de aprendizagem, definidos pelos professores, eram coerentes com as suas orientações educacionais. Visto que os pensamentos dos professores não são observáveis, para conhecer a influência das orientações dos professores nas decisões curriculares, relativamente aos objetivos de aprendizagem, os autores aplicaram o VOI. Os resultados dos estudos confirmaram que, aproximadamente, 97% dos professores apresentam alta prioridade a uma ou mais orientações educacionais, sendo que existe uma correlação positiva moderada ($r=0,49$) entre a orientação “Processo Aprendizagem” e “Mestria Disciplinar”, isto é, os professores que consideram a “Mestria Disciplinar” prioritária também tendem a considerar o “Processo Aprendizagem” e, vice-versa. Também se constatou que as orientações educacionais não variam com o género, anos de experiência e nível de ensino.

Num caso mais prático, Ennis (1992a), decidiu examinar três professores de Educação Física, do distrito sub-urbano de Washington DC, para determinar se as suas decisões curriculares refletiam as suas orientações educacionais prioritárias. Os três professores (dois do género feminino e um do masculino) eram brancos, lecionavam há mais de 15 anos e, davam aulas a alunos representativos de famílias de baixo e alto nível socio-económico. Neste estudo foi possível constatar que os professores apresentam diferentes perfis educacionais e que a forma como agiam em aula era influenciada pelos seus perfis educacionais (isto é, o professor que manifestava uma preferência pela mestria disciplinar tendia a usar muito feedback técnico, a recorrer a demonstrações corretas, entre outros).

Ennis, Ross e Chen (1992 cit in Ennis, 1992b) pretendiam analisar se os professores, de um grande meio urbano, têm diferentes orientações educacionais que se refletem nas expectativas dos alunos e nos diferentes comportamentos planeados. Os resultados do estudo demonstraram que 69% dos professores inquiridos apresentam uma ou mais orientação educacional com baixa prioridade, sendo que a orientação da “Responsabilidade Social” se destacou pela elevada prioridade (57%) dada, contrariando a ideia de que a “Mestria Disciplinar” (7,6%) domina nas escolas. Esta prioridade dada à “Responsabilidade Social” indica que os objetivos sociais e afetivos começam a ganhar mais ênfase devido à diversidade socio-económica e ao nível da etnia. Outro fator associado a esta valorização, no caso deste estudo, teve a ver com o facto dos problemas de criminalidade existentes, procurando os

professores dar ferramentas para os alunos atuarem de acordo com as normas da escola. Para além disso, também se constatou uma correlação positiva entre os pares de orientações “Mestria Disciplinar/Processo Aprendizagem” e “Integração Ecológica/Responsabilidade Social”.

Ennis (1994) analisa onze professores de Educação Física do ensino secundário, que lecionam em escolas urbanas e que dão alta prioridade à “Responsabilidade Social”, com o objetivo de verificar se as decisões de conteúdos e tarefas são compatíveis com as suas prioridades educacionais. Verificou-se que os professores davam ênfase ao cumprimento de objetivos de cooperação, de trabalho de equipa e de envolvimento, optando por escolher atividades que permitissem aos alunos interagirem em grandes grupos.

No seguimento do estudo anterior, Ennis e Chen (1995) pretenderam analisar as orientações educacionais de professores de escolas urbanas e de professores de escolas rurais. O VOI foi assim aplicado a uma totalidade de 495 professores de Educação. Após a análise de dados conclui-se que os professores de escolas rurais valorizavam mais a “Mestria Disciplinar” (aquisição de conteúdos) e o “Processo Aprendizagem”. Por outro lado, os professores de escolas urbanas valorizavam mais as restantes orientações, o que permitiu concluir que o contexto onde se trabalha influencia as orientações educacionais.

No mesmo ano, Solmon e Ashy (1995) realizaram um estudo sobre as orientações educacionais num grupo de professores que frequentava um programa de formação de professores (formação inicial), nos Estados Unidos. Para analisar as orientações educacionais, foi aplicado o VOI, no início e no final do semestre, a 16 professores em formação inicial. Com esta aplicação do VOI em dois momentos e através da análise de planos de aulas, aulas e balanços, foi possível verificar que, inicialmente, os futuros professores apresentavam perfis educacionais bem definidos e que, ao longo do tempo, estes foram sofrendo oscilações. Verificou-se que ao longo do tempo os futuros professores iam dando mais ênfase à “Mestria Disciplinar” e menos ênfase à “Integração Ecológica” e à “Auto-realização”.

Maior parte dos estudos referidos anteriormente foram realizados nos Estados Unidos, portanto, Chen, Liu e Ennis (1997) fizeram uma comparação entre a prioridade dada a cada orientação educacional, nos Estados Unidos e na China. Em algumas orientações as diferenças entre os países foram notórias, sendo que os professores chineses atribuem uma elevada prioridade ao “Processo Aprendizagem” e à “Integração Ecológica” e baixa prioridade à “Responsabilidade Social”. Contrariamente, os professores americanos conferem alta prioridade à “Responsabilidade Social” e baixa ao “Processo Aprendizagem” e à “Integração

Ecológica”. As outras duas orientações não apresentam diferenças significativas. Estes resultados demonstram que as orientações educacionais dos professores são influenciadas pela cultura de cada país.

Também em modo comparativo, Banville, Desrosiers & Genet-Volet (2002, cit in Cardoso, 2008) efetuam um estudo sobre as prioridades educacionais dos professores americanos e dos professores canadinos. A análise de dados demonstra que os professores canadinos dão alta prioridade à “Mestria Disciplinar” e baixa prioridade à “Responsabilidade Social” e à “Auto-realização”, enquanto que os professores americanos valorizam de forma inversa à dos professores canadinos. Tal como no estudo anterior, este estudo demonstra que as orientações educacionais dos professores são influenciadas pela cultura.

Curtner-Smith e Meek (2000) realizaram um estudo com vista a descrever as orientações educacionais de 64 professores de Educação Física, na Inglaterra, e a sua compatibilidade com o currículo nacional de Educação Física. Para realizar o estudo foi aplicado o VOI e foram tidas em conta as variáveis género, experiência profissional e antecedentes de atividade física. Os resultados demonstraram que os professores têm prioridades diferentes das expressas nos documentos formais da Educação Física (os quais têm o foco na mestria disciplinar). O estudo demonstrou que o género e a experiência profissional não influenciam as orientações educacionais, no entanto, professores que praticaram atividade física tradicional dão alta prioridade à “Responsabilidade Social” enquanto que os que tiveram uma prática eclética dão prioridade ao “Processo Aprendizagem”.

Os mesmos autores (Curtner-Smith & Meek, 2004), mais tarde, fizeram um estudo com vista a descrever as orientações educacionais dos estudantes de um curso de formação de professores, em Inglaterra, e verificar a sua compatibilidade com o currículo nacional de Educação Física. Para além disso tinham como objetivo verificar se existiam diferenças entre as orientações educacionais dos estudantes que estão no início da formação inicial e dos estudantes que estão no fim da formação inicial. O VOI foi aplicado a 47 professores em formação inicial. Este estudo sugere que as crenças de muitos futuros professores podem não ser compatíveis com o foco mais recente dos documentos formais de Educação Física (o foco principal é a mestria disciplinar), pois os professores que dão alta prioridade às orientações “Responsabilidade Social”, “Integração Ecológica” e “Auto-realização”, tendem a adaptar e recriar o currículo formal quando entram nas escolas. O estudo constatou também a existência de correlações positivas entre a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem” mas

negativas entre as últimas duas e as restantes três. Quanto ao segundo objetivo do estudo verificou-se que não existiam diferenças significativas nas crenças dos alunos no início e fim da formação inicial, o que poderá significar que a socialização profissional tem pouco impacto quando comparada com a socialização antecipatória ou então que os alunos apresentam crenças e ideologias compatíveis com os programas de formação de professores.

Behets (2001) realizou um estudo com o objetivo de comparar as orientações educacionais dos professores de Educação Física, na Bélgica, analisando se as variáveis anos de ensino (experiência profissional), o tipo de grau de formação (universidade e não universidade) e o género influenciavam as diferentes orientações educacionais. O VOI foi aplicado a 274 professores em formação inicial e a 637 professores do ensino secundário. Tanto os professores em formação inicial como os professores do secundário atribuem alta prioridade à “Responsabilidade Social” e à “Mestria Disciplinar” e baixa prioridade às restantes. Apesar de os professores em formação inicial do sexo masculino darem maior prioridade à “Mestria Disciplinar” constatou-se que não existem diferenças significativas das prioridades educacionais, no que diz respeito ao género. No entanto, verificaram-se diferenças nos perfis educacionais relativamente ao tipo de grau de formação, sendo que os alunos de cursos universitários davam maior prioridade à “Mestria Disciplinar” e menor à “Responsabilidade Social” comparativamente aos alunos de cursos de formação de professores não universitários. Concluído, a alta pontuação dada à “Responsabilidade Social” remete para o facto de a “Mestria Disciplinar” já não dominar nas escolas; e a baixa pontuação dada à “Integração Ecológica” demonstra que os professores não compreendem a ideia de integração do conhecimento e das necessidades individuais na estrutura da sociedade.

Liu e Silverman (2006) analisaram as orientações educativas dos professores no Taiwan e as relações com as variáveis género, experiência profissional (mais e menos experientes), nível de ensino (1º Ciclo, 2ºe3ºCiclo e Secundário) e locais de trabalho (área rural, área urbana e área central), aplicando para isso o VOI (em chinês) a 353 professores de Educação Física. A primeira conclusão que se tirou deste estudo é que os professores apresentam uma ou mais orientações que consideram mais ou menos prioritárias, tal como se pode ver pela correlação positiva entre a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem” e a correlação negativa entre as últimas duas e as três restantes. O grande objetivo que os professores do Taiwan têm é ensinar os alunos de como podem aprender, o que é visto pela alta prioridade dada ao “Processo Aprendizagem”. Este estudo concluiu também que as orientações

educacionais variam relativamente ao género (homens dão alta prioridade à “Mestria Disciplinar” e ao “Processo Aprendizagem” e as mulheres às restantes três), à Experiência Profissional (professores mais experientes valorizam o “Processo Aprendizagem” e os menos experientes a “Auto-realização”), ao nível de ensino (destaca-se o ensino básico – 1º ciclo – pelo ênfase dado à “Responsabilidade Social”) e aos locais de trabalho (poucas diferenças entre zonas, sendo que entre a zona rural e a zona central existe diferenças nas prioridades dadas à “Mestria Disciplinar” e ao “Processo Aprendizagem”). Concluindo, os diferentes perfis Educacionais revelam as diferenças culturais específicas da sociedade do Taiwan.

Vieira (2007) tinha como objetivo identificar e caracterizar as orientações educacionais dos professores de Educação Física em Portugal (Lisboa e Algarve), analisado as variáveis género, experiência profissional, escalão etário, habilitações literárias e ciclos de lecionação; bem como analisar se as crenças educacionais influenciavam a interpretação feita do Programa Nacional de Educação Física. Assim, numa primeira fase, aplicou o VOI a 190 professores e, depois escolheu dois professores representativos de cada orientação educacional e realizou entrevistas. Através da análise de resultados constatou-se que os professores com diferentes orientações educacionais têm diferentes leituras e interpretações do Programa Nacional de Educação Física. Verificou-se que os professores consideravam prioritárias uma ou mais orientações educacionais, existindo uma correlação positiva entre a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem” e uma correlação negativa com as restantes, isto é, os professores que dão alto score à “Mestria Disciplinar” também tendem a dar ao “Processo Aprendizagem” e atribuem baixa prioridade às restantes, e vice-versa. Quanto às variáveis de análise, não se verificou diferenças significativas nas orientações educacionais quando analisadas por género (ainda assim as mulheres tendem a valorizar mais a “Responsabilidade Social” e os homens a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem”), escalão etário (apesar de professores mais novos valorizarem mais o “Processo Aprendizagem” e os mais velhos valorizarem mais a “Responsabilidade Social”), experiência profissional (no entanto, professores com menos de um ano de experiência valorizavam mais o “Processo Aprendizagem” e os professores com 2/3 anos de experiência valorizavam mais a “Mestria Disciplinar”), e ciclos de ensino.

Cardoso (2008) faz um estudo bastante idêntico ao de Vieira (2007), aplicando o VOI a 47 professores de Educação Física, da zona da Grande Lisboa (Portugal), numa 1ª fase, e depois usando o mesmo procedimento de Vieira (2007) numa 2ª fase. A autora concluiu que os

professores com diferentes orientações educacionais influenciam o ensino da Educação Física de forma diferente, até porque a interpretação feita do Programa Nacional de Educação Física é diferente. Concluiu-se também que os professores apresentam uma diversidade de orientações educacionais, sendo que o “Processo Aprendizagem” e a “Mestria Disciplinar” são as mais valorizadas e a “Integração Ecológica” é considerada a menos prioritária. Os professores apresentam uma ou mais orientações educacionais dominantes, o que foi possível de verificar através da dependência interna entre o “Processo Aprendizagem” e a “Mestria Disciplinar” e a interdependência relativamente às restantes. Apesar de não existirem diferenças significativas entre as orientações educacionais das mulheres e homens, as mulheres tende a valorizar mais a “Integração Ecológica” que os homens. Também não se verificaram diferenças significativas das orientações educacionais, quando analisadas ao nível da experiência profissional e do escalão etário. Concluindo, os professores demonstram ter diferentes ideias sobre a importância da Educação Física e suas finalidades, influenciando isso a forma como interpretam o Programa Nacional de Educação Física.

Após a apresentação de vários estudos sobre as orientações educacionais é possível retirar as seguintes conclusões:

- Os Professores de Educação Física apresentam diferentes orientações educacionais, sendo que na maioria dos estudos se comprovou que estes apresentavam uma ou mais orientações prioritárias;
- As diferentes orientações educacionais levam a diferentes interpretações do Programa Nacional de Educação Física, o que se refletem em diferentes objetivos curriculares, diferentes expectativas dos alunos e diferentes decisões ao nível do planeamento;
- A “Responsabilidade Social”, ou seja, os objetivos afetivos e sociais começam a ganhar mais ênfase, deixando a “Mestria Disciplinar” de ser dominante nas escolas;
- O contexto e a cultura influenciam as orientações educacionais dos professores de Educação Física;
- Não é possível retirar conclusões sobre a influência do género, idade, experiência profissional, ciclo de ensino e grau de formação nas orientações educacionais, devido às diferenças não serem significativas;
- Existe uma dependência interna entre a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem” e uma interdependência destas duas com a “Integração Ecológica”, com a “Auto-realização” e com a “Responsabilidade Social”.

CAPITULO II – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, OBJETIVOS DE ESTUDO E HIPÓTESES DE PESQUISA

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Após a revisão bibliográfica torna-se necessário analisar e compreender as orientações educacionais dos alunos de um curso de formação de professores de Educação Física, pois como já foi referido por vários autores (Behets, 2001; Ennis, 1992, 1994; Vieira, 2007) as decisões curriculares e os comportamentos do professor em sala de aula estão intimamente ligados ao pensamento, o qual tem como base as crenças e valores educacionais.

Para além disso, analisar as crenças dos futuros professores, ou seja, dos alunos em formação inicial, permite-nos ter a noção se os programas de formação de professores estão a ser eficazes, conseguindo modificar as crenças que os formandos trazem da sua aprendizagem por observação enquanto alunos (Lortie, 1975 cit in Matanin & Collier, 2003).

Os processos de socialização e as várias experiências que os indivíduos vão tendo ao longo do seu percurso de vida contribuem para a formação, consolidação e revisão das crenças sobre o processo ensino-aprendizagem, da escola e dos alunos (Richardson, 1996 cit in O'Sullivan, 2005) e, conseqüentemente influenciarão o que se ensina nas aulas de Educação Física.

Esta problemática remete-nos para a necessidade dos programas de formação de professores de Educação Física serem capazes de intervir sobre crenças e aquisições anteriores através de práticas de análise e reflexão, criando conhecimentos técnicos e uma capacidade reflexiva essencial ao desempenho profissional (Carreiro da Costa et al., 1996).

Para compreender se os programas de formação de professores de Educação Física estão a ser eficazes, preparando os futuros professores para uma intervenção e ensino da Educação Física de qualidade, optou-se por fazer um estudo de caso, em que iremos analisar e caracterizar as orientações educacionais dos estudantes de um Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

OBJETIVO DO ESTUDO

Tendo como suporte teórico o modelo de pensamento de Clark e Peterson (1986) e os estudos de Ennis e seus colegas, o principal objetivo deste estudo é:

Identificar e caracterizar as orientações educacionais dos estudantes que frequentam um curso de profissionalização em Educação Física, nomeadamente os estudantes de um curso de Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Para além do objetivo central da investigação definiram-se alguns objetivos complementares:

1. Identificar e caracterizar o perfil de orientações educacionais dos estudantes de um curso de formação de professores, tendo em conta as variáveis de estudo: ano de formação (1º ano do mestrado e do 2º ano de mestrado), género (feminino/masculino), experiência anterior como atleta e como treinador.

2. Compreender se o facto de já terem sido atletas federados (sujeitos a determinados estilos de ensino) ou treinadores (onde as aprendizagens são específicas à modalidade) influência o tipo de orientações educacionais.

Todos estes objetivos enfatizam a importância de compreender quais os fatores que influenciam as orientações educacionais dos professores bem como o poder da socialização sobre as mesmas. É fundamental conseguir identificar as orientações educacionais dos professores pois estas refletem a forma como o professor pensa e interpreta o currículo bem como a forma como o currículo é posto em ação. Será então que os professores com orientações educacionais diferentes valorizam e interpretam os Programas Nacionais de Educação Física e as suas finalidades/objetivos de igual forma?

HIPÓTESES DE PESQUISA

Apesar dos poucos estudos realizados, especificamente ao nível da formação inicial dos professores de Educação Física, já foram realizadas várias investigações que se centram no paradigma do pensamento e ação do professor bem como nas orientações educacionais dos professores de Educação Física.

Com base nessas investigações e com base no objetivo de estudo é possível formular hipóteses de estudo, que constituem uma referência para a análise e discussão dos resultados:

Hipótese 1 – Os estudantes do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentam orientações educacionais diversas.

Hipótese 2 – As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em Educação Física variam com as variáveis em estudo: género, ano de formação e experiência como atleta e treinador.

Hipótese 3 – Os estudantes do curso de formação de professores que já têm experiências como atletas e/ou treinadores tende a conferir alta prioridade à orientação da “Mestria Disciplinar”, quando comparados com os estudantes sem experiência como atletas e/ou treinadores.

CAPÍTULO III – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Este capítulo tem como objetivo esclarecer sobre todos os processos e opções metodológicas usadas no estudo. Durante este capítulo proceder-se-á à caracterização da amostra, dos instrumentos usados bem como a forma como foram aplicados, e dos procedimentos usados durante a fase de tratamento estatístico.

INSTRUMENTO

O “The Value Orientation Inventory” (VOI) é um instrumento que foi elaborado por Chaterine Ennis e referenciado ao longo da revisão da literatura, através de estudos de outros autores (por exemplo, Behets, 2001; Vieira, 2007). Este instrumento tem como principal finalidade identificar as prioridades educacionais que os professores têm aquando as suas decisões curriculares, isto é, permite identificar as crenças e valores dos professores.

O VOI, ao longo dos tempos, tem vindo a sofrer alterações e modificações desde a sua versão original. Inicialmente, o VOI-1 (Hopper e Ennis, 1988 cit in Behets, 2001) era constituído por quinze grupos com cinco frases cada, em que cada uma das cinco frases representava uma orientação educacional (mestria disciplinar, processo aprendizagem, auto-realização, integração ecológica e responsabilidade social), as quais o professor tinha de classificar por ordem de prioridade, onde o “5” significa alta prioridade e o “1” significa baixa prioridade. Ao longo dos tempos foram surgindo adaptações dando origem ao VOI-2 (Ennis e Chen, 1988 cit in Behets, 2001), que é constituído por dezoito grupos (90 frases) de cinco frases cada; e ao VOI-SF (VOI Short-version), elaborado por Ennis, Chen e Loftus (1997, cit in Behets, 2001).

O VOI-SF (versão portuguesa) foi o instrumento que se utilizou nesta investigação, sendo que este foi validado por Vieira (2003). Este VOI é constituído por dez grupos de cinco frases cada (50 frases). Tal como nos outros VOI, cada uma das frases corresponde a uma das cinco orientações educacionais, devendo os inquiridos ordená-las de cinco a um, de acordo com a sua prioridade. Após esta ordenação é possível classificar o resultado para cada orientação educacional, sendo que cada orientação educacional pode ter um mínimo de dez pontos e um máximo de cinquenta pontos.

Para além de ter sido aplicado o VOI, validado por Vieira (anexo 1), foi agregado um questionário com algumas questões (anexo 2), que permitiam recolher alguns dados de caracterização pessoal (género, idade, ano de formação do mestrado, experiência enquanto atleta e experiência enquanto treinador) essenciais à investigação.

A aplicação dos questionários exigiu alguns cuidados de forma a garantir o seu correto preenchimento bem como a sua individualidade, tais como:

1- Todos os questionários foram codificados numericamente bem como todas as folhas de caracterização pessoal, de forma a fazer a correspondência dos dados.

2- Os questionários foram aplicados por administração direta (próprio autor da investigação), sendo que os mesmos foram aplicados em duas aulas do mestrado (um aula dos estudantes de primeiro ano e uma aula dos estudantes de segundo ano), cedidas pelos professores das cadeiras.

3- Antes da entrega do questionário, oralmente, foram explicados os objetivos da investigação bem como a forma como deveria ser preenchido o VOI, alertando para o facto de não existirem respostas certas ou erradas bem como para o facto de o questionário ser confidencial e individual.

4- Após a entrega dos questionários foi solicitado que todos lessem atentamente o enunciado e as instruções do questionário. No caso dos alunos de 1º ano, visto ainda não lecionarem, foi solicitado que preenchessem o VOI pensando no que fariam se tivessem na situação.

5- A recolha dos questionários foi feita por entrega pessoal, isto é, à medida que os estudantes acabavam o questionário entregavam-no e saiam da sala, para que o ambiente de tranquilidade fosse garantido a quem ainda preenchia o questionário.

6- À medida que o VOI e as fichas de caracterização pessoal eram devolvidos, automaticamente, os dois instrumentos eram agrafados.

Foram distribuídos, no total, noventa e nove inquéritos, sendo que a taxa de receção foi de cem por cento. No entanto, três dos questionários foram anulados por não terem sido corretamente preenchidos (tabela 1).

	Nº de inquéritos distribuídos		Nº de Inquéritos recebidos		Nº de Inquéritos anulados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º Ano	57	57,6	57	57,6	1	1
2º Ano	42	42,4	42	42,4	2	2
Total	99	100	99	100	3	3

Tabela 1 - Taxa de Inquéritos distribuídos, recebidos e anulados

AMOSTRA

Este estudo foi constituído por noventa e seis (n=96) estudantes de um Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (ano letivo 2012/2013), dos quais 58,3 por cento eram do 1º ano (n=56) e 41,7 por cento eram do 2º ano (n=40), ou seja, apenas os alunos que já estavam a realizar o estágio é que foram considerados como alunos de 2º ano (tabela 2).

Ano de Formação		
	Frequência	Percentagem
1º Ano de Mestrado	56	58,3
2º Ano (Estágio)	40	41,7
Total	96	100,0

Tabela 2 - Ano de Formação dos Inquiridos

Esta amostra foi caracterizada por ser constituída por um número elevado de estudantes do sexo masculino, 65,6 por cento da amostra (n=63), em comparação com o número de estudantes do sexo feminino, que representa 34,4 por cento da amostra (n=33) (tabela 3).

Género		
	Frequência	Percentagem
Masculino	63	65,6
Feminino	33	34,4
Total	96	100,0

Tabela 3 - Género dos Inquiridos

Quanto à idade, a amostra apresenta uma média de idades de 24,2, sendo que o inquirido mais novo tem vinte e um anos e o mais velho tem trinta e nove anos. No entanto, a amostra apresenta um grande número de alunos com vinte e dois e vinte e três anos, o que é normal pois se os alunos nunca ficassem um ano para trás, ao longo da sua formação académica, no primeiro ano do mestrado deveriam ter vinte e um ou vinte e dois anos e no segundo ano do mestrado deveriam ter vinte e dois ou vinte e três anos.

Tentou apura-se também se os inquiridos tinham alguma experiência anterior como atletas, visto que de acordo com o estudo de Carreiro da Costa et al. (1996) duas das principais causas que leva os alunos a escolher este curso são o gosto pela atividade física e pela prática de desportos. Com base nos questionários constatou-se que a grande maioria dos estudantes, que frequenta o mestrado, já teve ou têm experiências como atleta (76 por cento; n=73), sendo que apenas o número reduzido de alunos nunca passou pela experiência de ser atleta (n=23) (tabela 4). Desse número reduzido (n=23) que nunca foi atleta, a maioria deles são homens

(n=14), no entanto, também existe um maior número de homens (n=49) que já passou pela experiência de ser atleta, comparativamente com o sexo feminino (tabela 5), o que é justificado pela amostra ser maioritariamente masculina (tabela 2).

Experiência como Atleta		
	Frequência	Percentagem
Não	23	24,0
Sim	73	76,0
Total	96	100,0

Tabela 4 - Experiência como atleta

	Não		Sim	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Masculino	14	60,9	49	67,1
Feminino	9	39,1	24	32,9
Total	23	100	73	100

Tabela 5 - Experiência enquanto atleta com base no género

Este mestrado visa formar os estudantes a serem futuros professores de Educação Física, no entanto, face a situação do nosso país e às medidas tomadas relativamente à Educação Física e à carga horária dos professores, atualmente é mais fácil encontrar emprego como treinador de uma modalidade do que conseguir ser colocado nas escolas portuguesas. Para além disso interessava saber se o facto de os estudantes desempenharem o papel de treinadores influenciava as suas orientações educacionais no que diz respeito à Educação Física, logo importava saber se os estudantes já desempenhavam o papel de treinadores. Perante os dados obtidos, constatou-se que a maior parte dos estudantes, 61,5 por cento (n=59) em 100 por cento, já desempenha funções como treinador, enquanto apenas 38,5 por cento (n=37) dos estudantes não desempenha essas funções.

Experiência como Treinador		
	Frequência	Percentagem
Não	37	38,5
Sim	59	61,5
Total	96	100,0

Tabela 6 - Experiência enquanto Treinador

ANÁLISE DE DADOS

Para se proceder à análise dos dados recolhidos foi criada uma base de dados (anexo 3) no Statistical Package for the Social Sciences 20 (SPSS 20), com as variáveis - género, idade, ano de formação do mestrado, experiência enquanto atleta e experiência enquanto treinador – e com as respostas de cada inquirido ao questionário.

A análise estatística usada no tratamento de dados irá baseou-se na estatística descritiva, que visa a recolha, análise e interpretação de dados empíricos, através da criação de instrumentos adequados, como por exemplo gráficos, tabelas e quadros (Martinez & Ferreira, 2010). Este tipo de estatística permite descrever cada uma das variáveis, através de associações, que permitem caracterizar a amostra. Neste tipo de análise estatística teve-se como base os resultados dados pelas medidas de localização (exemplo: médias e modas) e pelas medidas de dispersão (exemplo: desvio-padrão, amplitude).

Para além da estatística descritiva também se usou a estatística inferencial, tentando assim responder às hipóteses de estudo, através do recurso a testes não paramétricos. A opção por testes não paramétricos deve-se ao facto de a amostra apresentar distribuições afastadas da normalidade. A normalidade da amostra pode ser analisada através das dimensões de curtose (achatamento) e assimetria (Martinez & Ferreira, 2010).

Assim, para o tratamento dos dados, neste tipo de estatística, usaram-se os testes de correlação de Pearson e o Chi-quadrado.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo visa apresentar os dados recolhidos, através de tabelas e gráficos, que serão analisados de forma a pudermos sintetizar os resultados obtidos. Posteriormente, os resultados serão discutidos com base em estudos já realizados sobre a temática das orientações educacionais.

Inicialmente, e seguindo a lógica de tratamento de dados de Vieira (2007), começaremos por analisar as correlações entre as diferentes orientações educacionais e depois passaremos a análise das prioridades das orientações educacionais, de forma geral. De seguida e, especificando mais, iremos analisar as relações entre as orientações educacionais e as variáveis do nosso estudo – Género, Ano de Formação, Experiência como Atleta e Experiência como Treinador.

A variável idade não foi considerada porque a grande maioria dos indivíduos inquiridos tinha idades compreendidas entre os 21 e os 24 anos, sendo que os casos fora dessas idades não eram significativos para a análise.

CORRELAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

Para conseguir compreender a correlação entre as várias orientações educacionais do estudo (mestria disciplinar, processo aprendizagem, responsabilidade social, auto-realização e integração ecológica) recorreu-se à aplicação do coeficiente de correlação de Pearson, representado pela letra “r”, que mede a associação linear entre duas variáveis quantitativas. Este coeficiente pode assumir valores entre -1, que significa que existe uma correlação forte negativa, e 1, que significa que existe uma correlação forte positiva. No caso de $r = 0$ significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra, logo não existe correlação.

As correlações existentes no nosso estudo estão expostas na tabela 7.

CORRELAÇÕES						
		Mestria Disciplinar	Processo Aprendizagem	Responsabilidade Social	Auto- Realização	Integração Ecológica
Mestria Disciplinar	Pearson Correlation	1	,029	-,497**	-,363**	-,356**
	Sig. (2-tailed)		,783	,000	,000	,000
	N	96	96	96	96	96
Processo Aprendizagem	Pearson Correlation	,029	1	-,412**	-,459**	-,342**
	Sig. (2-tailed)	,783		,000	,000	,001
	N	96	96	96	96	96
Responsabilida de Social	Pearson Correlation	-,497**	-,412**	1	,030	-,091
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,775	,379
	N	96	96	96	96	96
Auto- Realização	Pearson Correlation	-,363**	-,459**	,030	1	,012
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,775		,908
	N	96	96	96	96	96
Integração Ecológica	Pearson Correlation	-,356**	-,342**	-,091	,012	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,379	,908	
	N	96	96	96	96	96

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 7 - Correlações entre as Orientações Educacionais

Com base na tabela 7 e 8 é possível constatar, que apesar de fraca, existe uma associação positiva entre as orientações “Mestria Disciplinar” e “Processo Aprendizagem”, ou seja, as orientações apresentam uma dependência interna, isto é, quando uma aumenta a outra também. Estas duas orientações apresentam uma associação negativa moderada com as restantes orientações educacionais (“Responsabilidade Social”, “Auto-realização” e “Integração Ecológica”, ou seja, quando a prioridade dada à “Mestria Disciplinar” e ao “Processo Aprendizagem” aumenta as restantes diminuem, e vice-versa.

Para além da associação positiva entre a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem”, também os pares “Integração Ecológica”/”Auto-realização” e a “Auto-realização”/”Responsabilidade Social” apresentam uma associação positiva fraca.

Seria de esperar que também existisse uma associação entre a “Responsabilidade Social” e a “Integração Ecológica”, tal como foi comprovada em outros estudos (Cardoso, 2008; Curtner-Smith & Meek, 2004; Ennis, Ross e Chen, 1992; Liu & Silverman, 2006; Vieira, 2007). No entanto, os resultados desta investigação (tabela 7 e 8) demonstram uma correlação negativa entre estas duas orientações educacionais, tal como no estudo de Chen, Liu e Ennis (1997).

	Processo Aprendizagem	Responsabilidade Social	Auto-Realização	Integração Ecológica
Mestria Disciplinar	Associação Fraca Positiva ($r = 0,029$)	Associação Moderada Negativa ($r = -0,497^{**}$)	Associação Moderada Negativa ($r = -0,363^{**}$)	Associação Moderada Negativa ($r = -0,356^{**}$)
Processo Aprendizagem		Associação Moderada Negativa ($r = -0,412^{**}$)	Associação Moderada Negativa ($r = -0,459^{**}$)	Associação Moderada Negativa ($r = -0,342^{**}$)
Responsabilidade Social			Associação Fraca Positiva ($r = 0,030$)	C. Fraca Negativa ($r = -0,091$)
Auto-Realização				Associação Fraca Positiva ($r = 0,012$)

Tabela 8 - Nível de Associação entre as Diferentes Orientações Educacionais

Concluindo, existe uma dependência interna entre as orientações “Mestria Disciplinar” e “Processo Aprendizagem” (correlação positiva fraca – $r = 0,029$) e uma independência relativamente às restantes orientações (correlações negativas moderadas). Isto é, os estudantes de mestrado que atribuem alto score à “Mestria Disciplinar” e ao “Processo Aprendizagem” tendem a atribuir baixo score às outras orientações e, vice-versa.

Todas estas correlações, emparelhamentos entre as diferentes orientações, podem ser visualizadas através dos diagramas de dispersão (figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10).

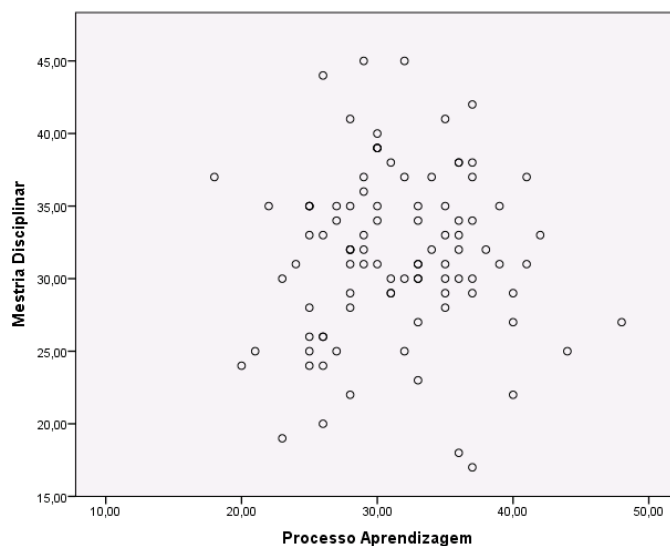


Gráfico 1 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e o Processo Aprendizagem

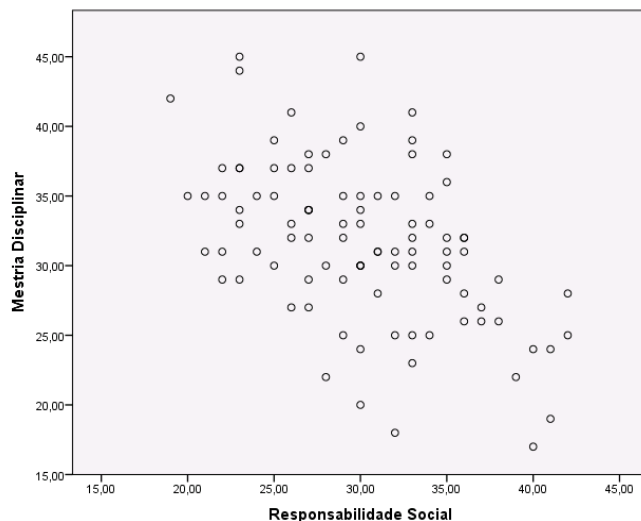


Gráfico 2 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e a Responsabilidade Social

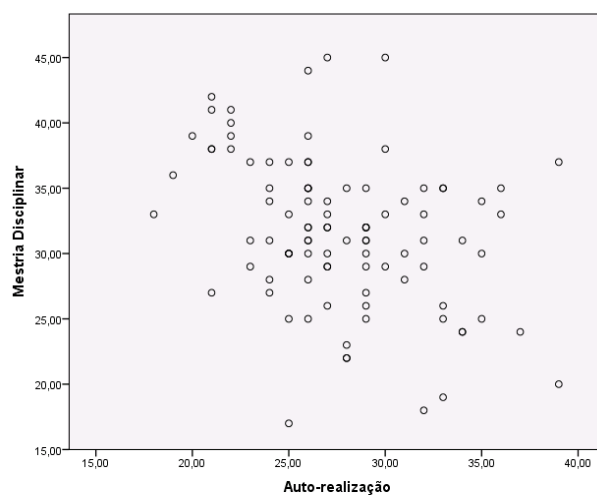


Gráfico 3 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e a Auto-realização

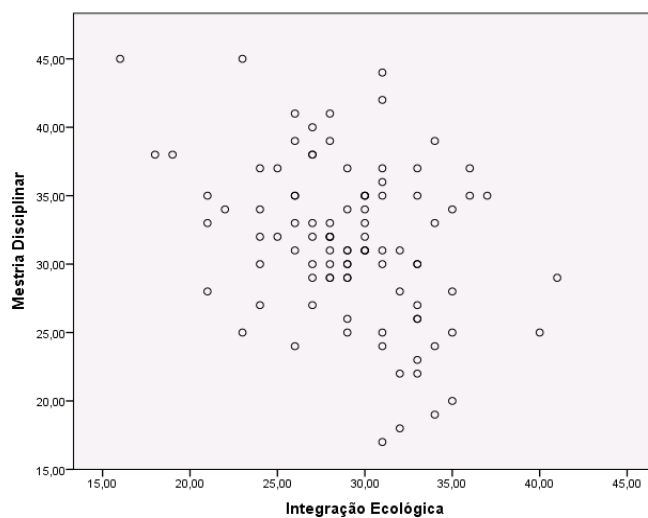


Gráfico 4 - Correlação entre a Mestria Disciplinar e a Integração Ecológica

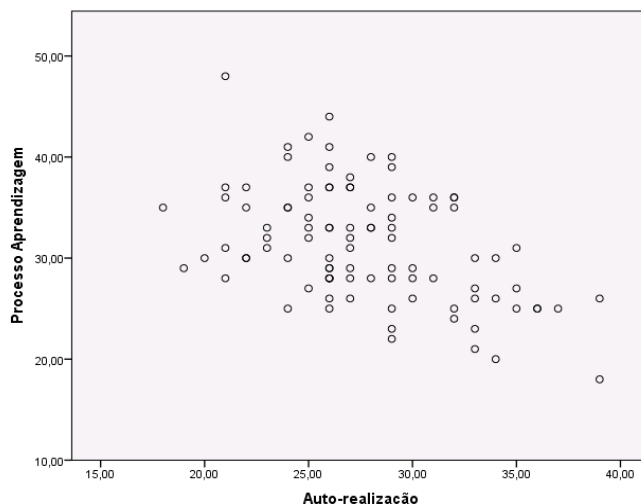


Gráfico 5 - Correlação entre o Processo Aprendizagem e a Auto-Realização

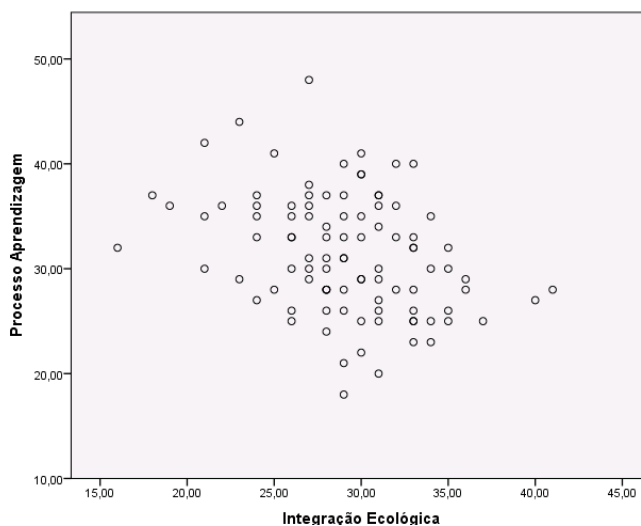


Gráfico 6 - Correlação entre o Processo Aprendizagem e a Integração Ecológica

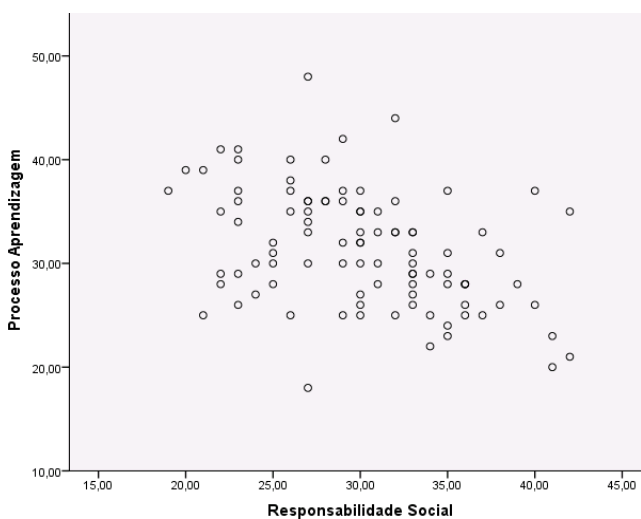


Gráfico 7 - Correlação entre o Processo Aprendizagem e a Responsabilidade Social

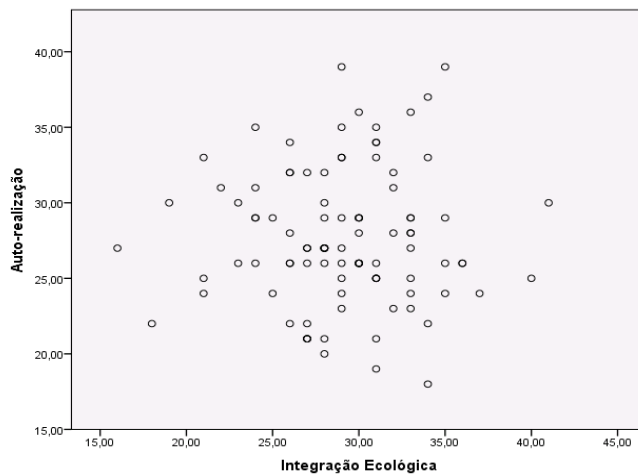


Gráfico 8 - Correlação entre a Auto-Realização e a Integração Ecológica

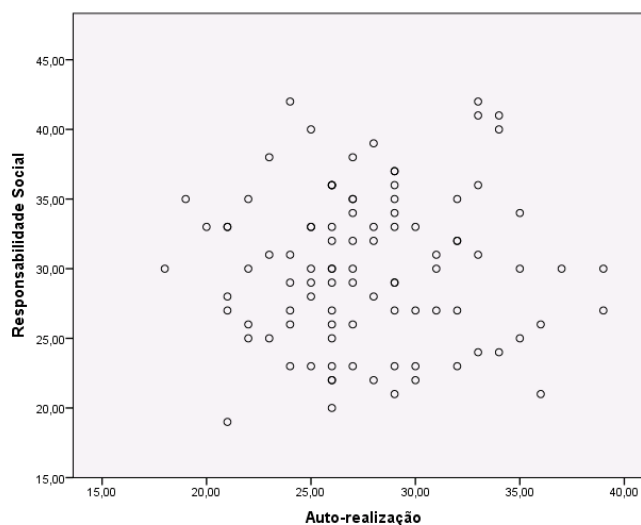


Gráfico 9 - Correlação entre a Auto-Realização e a Responsabilidade Social

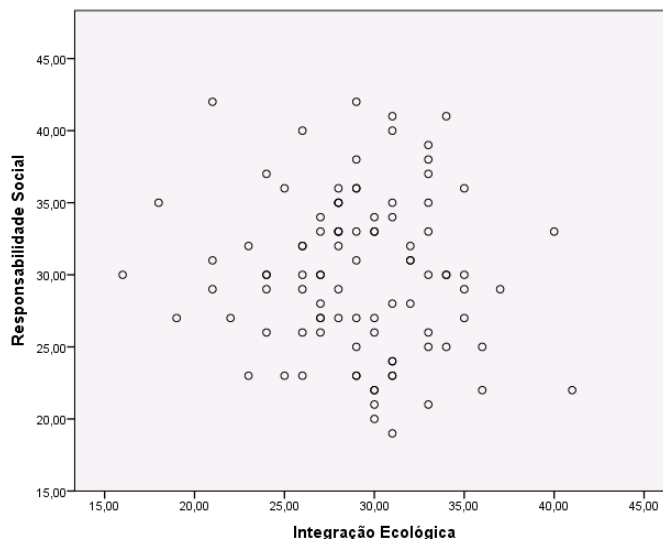


Gráfico 10 - Correlação entre a Integração Ecológica e a Responsabilidade Social

Face a estes resultados pode-se concluir que os estudantes do mestrado não apresentam uma única orientação prioritária mas sim um perfil educacional, no qual uma ou mais orientações educacionais são dominantes. A existência de mais do que uma orientação educacional dominante já foi defendida em vários estudos (Behets, 2001; Curtner-Smith, 2004; Cardoso, 2008; Chen, Ennis & Ross, 1992; Ennis e Zhu, 1991; Liu & Silverman, 2006; Vieira, 2007), o que poderá demonstrar o facto de os professores não terem no centro do seu processo ensino o foco apenas numa das fontes curriculares (aluno, conteúdo e sociedade) mas sim em mais do que uma.

No entanto, é de salientar que, neste estudo e nos estudos de Vieira (2007), a correlação positiva entre este par de orientações “Mestria Disciplinar/Processo Aprendizagem” é fraca enquanto nos estudos de Ennis e Chen (1995), Ennis et al. (1992) e Ennis e Zhu (1991), e Liu e Silverman (2006), a correlação entre este par de orientações é forte.

Por exemplo, tal como foi visto anteriormente neste estudo e nos estudos de outros autores (Behets, 2001; Cardoso, 2008; Chen, Ennis & Ross, 1992; Ennis e Zhu, 1991; Liu & Silverman, 2006; Vieira, 2007), existe uma dependência interna entre as orientações “Mestria Disciplinar” e “Processo aprendizagem”, o que significa que os professores no seu processo de tomada de decisão dão grande ênfase não só ao conteúdo como ao aluno.

Apesar dos estudos serem concordantes relativamente à correlação positiva entre as orientações “Mestria Disciplinar” e “Processo aprendizagem” e à interdependência entre estas e as restantes orientações educacionais – “Integração Ecológica; Auto-realização e Responsabilidade Social” – (Behets, 2001; Cardoso, 2008; Vieira, 2007), existem algumas diferenças no que diz respeito às associações entre as orientações “Integração Ecológica”, “Auto-realização” e “Responsabilidade Social”.

O nosso estudo demonstrou existir, apesar de fracas, correlações positivas entre os pares “Responsabilidade Social”/“Auto-realização” e “Auto-Realização”/“Integração Ecológica” mas não entre o par “Responsabilidade Social”/“Integração Ecológica”. A não existência de uma correlação positiva entre o par “Responsabilidade Social”/“Integração Ecológica” vai contra os resultados dos estudos de Ennis et al. (1992), de Cardoso (2008), de Curtner-Smith & Meek (2004), de Liu e Silverman (2006) e de Vieira (2007).

ALTA E BAIXA PRIORIDADE DAS DIFERENTES ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

Conhecer as baixas e altas prioridades dos estudantes permite-nos conhecer a que fontes curriculares – aluno, conteúdo, sociedade – é que eles, possivelmente, darão maior prioridade na sua intervenção como agentes de ensino.

Para a análise de dados optámos trabalhar com as médias das orientações, que assumem valores de 1 a 5 (escala Likert) como os inquiridos, em vez de trabalhar com os scores totais, que assumem valores de 0 a 50, o que nos permite ter uma maior clareza das prioridades dadas às diferentes orientações.

Através da tabela 9 consegue-se verificar as médias das diferentes orientações educacionais, as quais nos permitem definir hierarquicamente a prioridade dada às diferentes orientações educacionais. Assim sendo, de forma decrescente, os alunos do mestrado valorizam mais a “Mestria Disciplinar”, depois o “Processo Aprendizagem”, depois a “Responsabilidade Social”, depois a “Integração Ecológica” e, por último a “Auto-realização”. Isto é, os estudantes do mestrado dão pouca importância a uma Educação Física que se centre no aluno, na sua auto-superação e na melhoria da sua auto-estima e auto-conceito. Esta orientação educacional poderá ser alvo de associação à ideia de uma Educação Física recreacionista (Crum, 1993), ou seja, a uma perspectiva não-letiva da Educação Física, que esta muito centrada no aluno e no seu bem-estar, deixando os conteúdos da disciplina para segundo plano.

	Mestria Disciplinar	Processo Aprendizagem	Responsabilidade Social	Auto- realização	Integração Ecológica
N Válido	96	96	96	96	96
N Faltas	0	0	0	0	0
Média	3,1677	3,1417	3,0104	2,7729	2,9094
Moda	3,50	2,80	3,00	2,60	2,80 ^a
Desvio Padrão	,57574	,56395	,54705	,44662	,44298
Variância	,331	,318	,299	,199	,196
Mínimo	1,70	1,80	1,90	1,80	1,60
Máximo	4,50	4,80	4,20	3,90	4,10

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabela 9 - Média, Desvio de Padrão e Amplitude das Orientação Educacional

Para se calcular as prioridades de cada uma das orientações educacionais seguiu-se o pressuposto referido por Ennis e Chen (1995, cit in Behets, 2001) de que “Scores 0.6 standart desviations **above** the mean were considered to reflect a **high** priority for that value orientation; scores 0.6 standart desviations **below** the mean were considered to reflect a **low** priority for that value orientation”. Assim, para se calcular a alta prioridade das orientações educacionais usou-se a seguinte fórmula: Média + (0,6 x Desvio Padrão). Para se calcular a baixa prioridade usou-se a fórmula: Média - (0,6 x Desvio Padrão). Através destes cálculos foi possível construir a tabela 10, onde se definiu a partir de que valores são considerados “alta prioridade”, entre que valores são considerados “média prioridade” e que abaixo de determinados valores são considerados “baixa prioridade”.

	Alta Prioridade	Média Prioridade	Baixa Prioridade
Mestria Disciplinar	$X \geq 3,5$	$2,8 > X < 3,5$	$X < 2,8$
Processo Aprendizagem	$X \geq 3,5$	$2,8 > X < 3,5$	$X < 2,8$
Responsabilidade Social	$X \geq 3,3$	$2,7 > X < 3,3$	$X < 2,7$
Auto-realização	$X \geq 3,0$	$2,5 > X < 3,0$	$X < 2,5$
Integração Ecológica	$X \geq 3,2$	$2,8 > X < 3,2$	$X < 2,7$

Tabela 10 - Valores de Baixa, Média e Alta Prioridade de cada uma das Orientações Educacionais

Através da tabela 10 é possível constatar que tanto o “Processo Aprendizagem” como a “Mestria Disciplinar” para serem considerados “alta prioridade” têm de apresentar uma pontuação (“score”) superior a 3,5 enquanto que, por exemplo, a “Auto-realização” é considerada “alta prioridade” a partir de uma pontuação média de 3. Esta diferença de valores significa que todos os indivíduos que têm “alta prioridade” na “Mestria Disciplinar” ou no “Processo Aprendizagem” obtiveram pontuações bastante elevadas, o que demonstra que a sua orientação educacional é bastante vincada.

Com base nos resultados da tabela 10, foi possível criar uma tabela de frequências absolutas (tabela 11) para as orientações educacionais, fazendo a associação entre os valores obtidos e as prioridades (baixa, média, alta), bem como um histograma (gráfico 11).

	Mestria Disciplinar		Processo Aprendizagem		Responsabilidade Social		Auto-Realização		Integração Ecológica	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Baixa Prioridade	24	25,0	33	34,4	26	27,1	28	29,2	23	24,0
Média Prioridade	51	53,1	31	32,3	45	46,9	44	45,8	47	49,0
Alta Prioridade	21	21,9	32	33,3	25	26,0	24	25,0	26	27,1
Total	96	100,0	96	100,0	96	100,0	96	100,0	96	100,0

Tabela 11 - Frequência de Prioridades dadas a cada Orientação Educacional

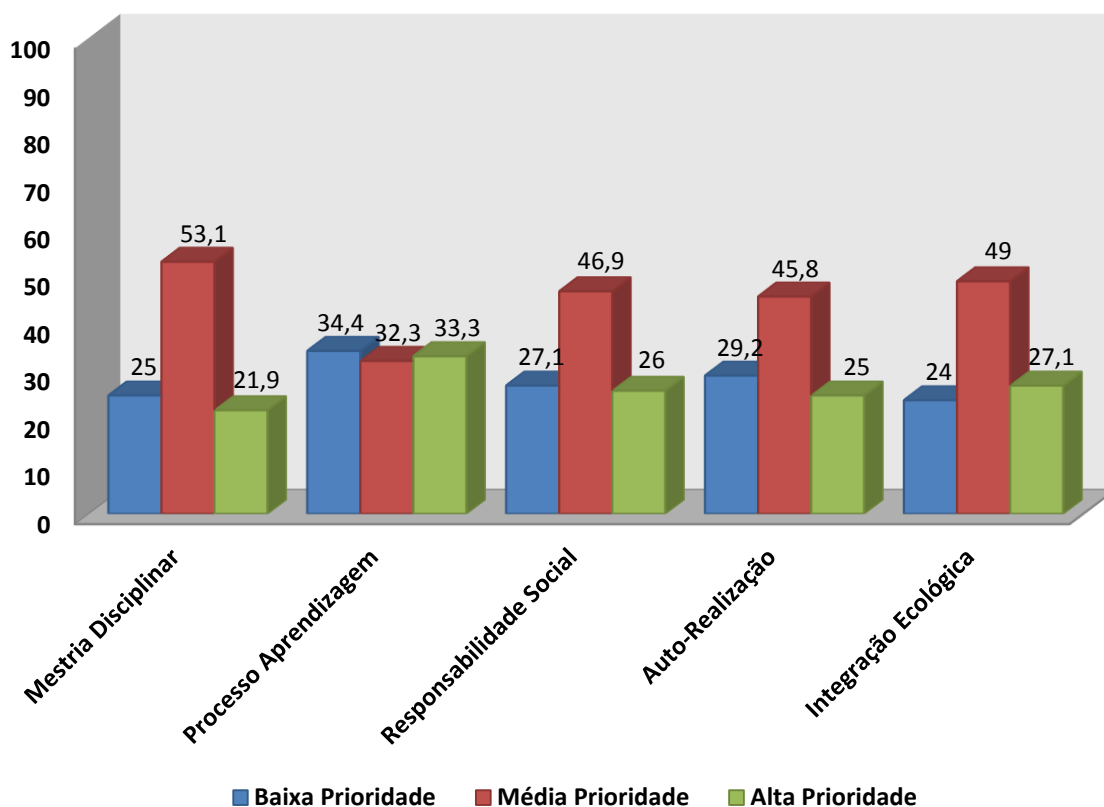


Gráfico 11 - Histograma das Prioridades dadas a cada Orientação Educacional

Através do histograma (gráfico 11) e da tabela de frequências de prioridades de cada orientação educacional (tabela 11) é possível constatar que a maioria dos inquiridos se encontra na média prioridade em todas as orientações, com exceção do “Processo Aprendizagem”. A orientação “Integração Ecológica” é a única que apresenta uma maior percentagem de indivíduos com “alta prioridade” (27,1%) comparativamente com a “baixa” (24%) prioridade.

Esta tendência para a grande maioria dos inquiridos se situar na “média prioridade” nas diferentes orientações educacionais poderá significar que os alunos não apresentam concepções bem definidas do que é a Educação Física e as suas finalidades.

Apesar de em termos de médias (tabela 9) podermos definir hierarquicamente a prioridade dada as orientações educacionais – MD/PA/RS/IE/AR – se analisássemos apenas pelo número de inquiridos que deu “alta prioridade” às diferentes orientações educacionais, verificaríamos que o “Processo Aprendizagem” é o que apresenta uma maior percentagem, seguido da “Integração Ecológica”, o que enfatiza a importância que os futuros professores darão aos alunos e às suas necessidades bem como aos conteúdos no seu processo de tomada de decisões. Esta prioridade dada a estas duas orientações demonstra que os futuros professores valorizam o desenvolvimento da auto-estima e da auto-confiança dos alunos e que visam ensinar aos alunos como podem aprender nas aulas de Educação Física (Liu & Silverman, 2006) sem colocar em segundo plano os conteúdos da disciplina.

Nos EUA foram realizados estudos por Jewett (1989), Ennis et al. (1990) e Jewett et al. (1995), citados por Liu e Silverman (2006), que defendem que a “Mestria Disciplinar” é claramente a mais predominante no currículo de Educação Física. No entanto, também Ennis e Zhu (1991) e Ennis et al. (1992), realizaram um estudo em que a “Mestria Disciplinar” surge como uma das orientações com menor frequência de “alta prioridade”, o que tal como os dados obtidos neste estudo, refletem o facto de a “Mestria Disciplinar” já não predominar nas escolas como antigamente (Behets, 2001).

No entanto, é necessário ter em consideração que as prioridades não devem ser analisadas só na categoria da “alta prioridade” mas sim na média aritmética feita entre as três categorias (“baixa”, “média” e “alta” prioridade), o que revela que o “Processo Aprendizagem” e a “Mestria Disciplinar” são as orientações prioritárias, o que remete para a correlação positiva entre as duas, comprovada anteriormente e referida em vários estudos (por exemplo, Vieira, 2007).

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES SEGUNDO AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Neste sub-capítulo, será feita uma análise mais específica, relacionando assim as orientações educacionais e as variáveis do nosso estudo – género, ano de formação (1º ou 2º ano do mestrado); experiência como atleta; e experiência como treinador.

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E GÉNERO

A amostra de estudo é constituída por noventa e seis alunos do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, dos quais sessenta e três são homens e trinta e três são mulheres.

A grande dúvida que se colocava era se as mulheres e os homens apresentavam diferentes orientações educacionais, pois segundo Behets (2001), a formação das crenças é formada com base em processos de enculturação, logo os estereótipos sociais que existem relativamente ao género podem influenciar as crenças.

Através do gráfico 12 é possível verificar que não existem diferenças significativas entre as orientações educacionais e o género; ou seja, o fator género não influencia significativamente o processo de tomada de decisões curriculares, tal como foi provado nos estudos de Behets (2001); Cardoso (2008); Ennis (1992); Ennis e Zhu (1991); Vieira (2007).

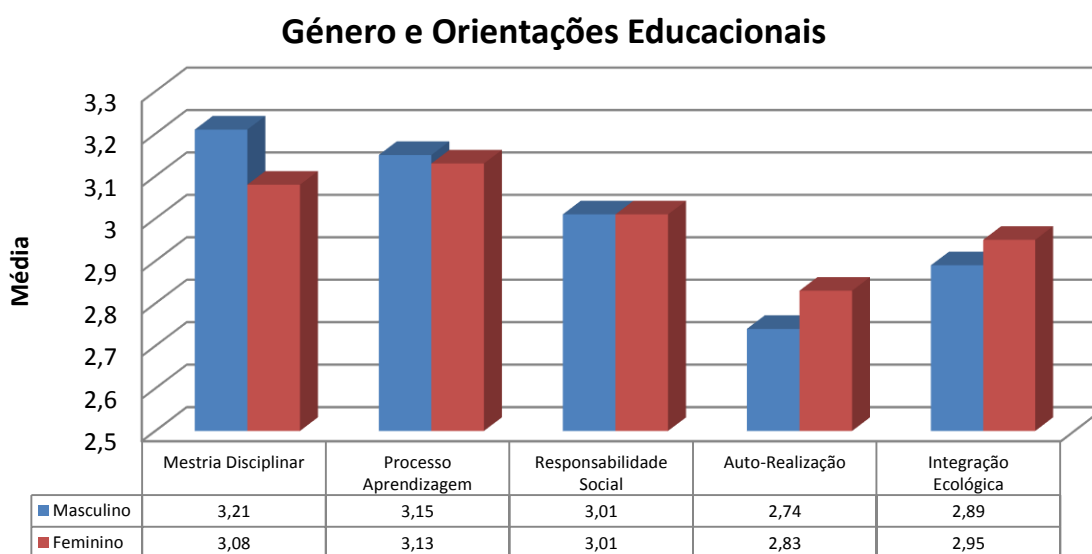


Gráfico 12 - Relação entre as Orientações Educacionais e o Género

No entanto, existem um maior número de homens a valorizar a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem”, comparativamente com as mulheres. Esta valorização pela “Mestria Disciplinar” por parte dos homens, comparativamente com as mulheres, já foi verificada no estudo de Behets (2001), realizado com professores experientes e estagiários, no estudo de Liu e Silverman (2006), realizado com professores do Taiwan, no estudo de Vieira (2007), realizado com professores portugueses (região de Lisboa e Algarve).

Apesar de as orientações dominantes nas mulheres também serem o “Processo Aprendizagem” e a “Mestria Disciplinar”, o que é contra os estudos de Liu e Silverman (2006), existe um maior número de mulheres a valorizar as orientações “Auto-realização” e “Integração Ecológica”. A valorização pela “Integração Ecológica” e pela “Auto-realização” vai de encontro com os resultados de Liu e Silverman (2006), em que as mulheres valorizam essencialmente estas duas orientações em conjunto com a orientação da Responsabilidade Social (Curtner-Smith & Meek, 2000); e com o estudo de Cardoso (2008), em que a “Integração Ecológica” é mais valorizada pelas mulheres.

Já a orientação “Responsabilidade Social” é valorizada de igual forma por ambos os géneros, o que é contra aos estudos de Vieira (2007) e Liu e Silverman (2006), em que as mulheres tendem a atribuir maior importância a esta orientação.

Definindo hierarquicamente as orientações educacionais, os homens valorizam em primeiro lugar a “Mestria Disciplinar”, depois o “Processo Aprendizagem”, depois a “Responsabilidade Social”, depois a “Integração Ecológica” e, por fim, a “Auto-Realização”.

Já as mulheres valorizam em primeiro lugar o “Processo Aprendizagem”, depois a “Mestria Disciplinar”, depois a “Responsabilidade Social”, depois a “Integração Ecológica” e, por fim, a “Auto-Realização”.

Em termos de hierarquia, a única diferença é que as mulheres dão primeiro prioridade ao “processo aprendizagem” e só depois à “Mestria Disciplinar”, contrariamente aos homens. Esta diferença mínima nas prioridades por géneros também foi verificada no estudo de Cardoso (2008), realizado com professores de Educação Física da zona de Lisboa.

Ambos os géneros consideram a Auto-realização como menos prioritária, o que nos remete para o facto de os professores não verem a Educação Física como meio de desenvolvimento pessoal (Behets, 2001).

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E ANO DE FORMAÇÃO

Tal como foi referido anteriormente, a amostra é constituída maioritariamente por alunos do 1º ano de Mestrado (n=56) do que de 2º ano (n=40), pois para poderem frequentar o estágio pedagógico os alunos têm de ter concluído todas as disciplinas de 1º ano.

Como demonstra o gráfico 13, os alunos que estão a estagiar (2º ano) dão maior prioridade às orientações da “Mestria Disciplinar” e do “Processo Aprendizagem” e menor prioridade às restantes. Já os alunos de 1º ano dão prioridade à “Responsabilidade Social”, ao “Processo Aprendizagem” e à “Mestria Disciplinar” e menor prioridade à “Integração Ecológica” e à “Auto-realização”.

Apesar de as diferenças de valores não serem significativas, se hierarquizasse-mos as orientações, verificaríamos que as prioridades dadas são diferentes, visto que o 1º ano valoriza por esta ordem - RS/PA/MD/IE/AR - enquanto que o 2º ano valoriza assim - MD/PA/RS/IE/AR.

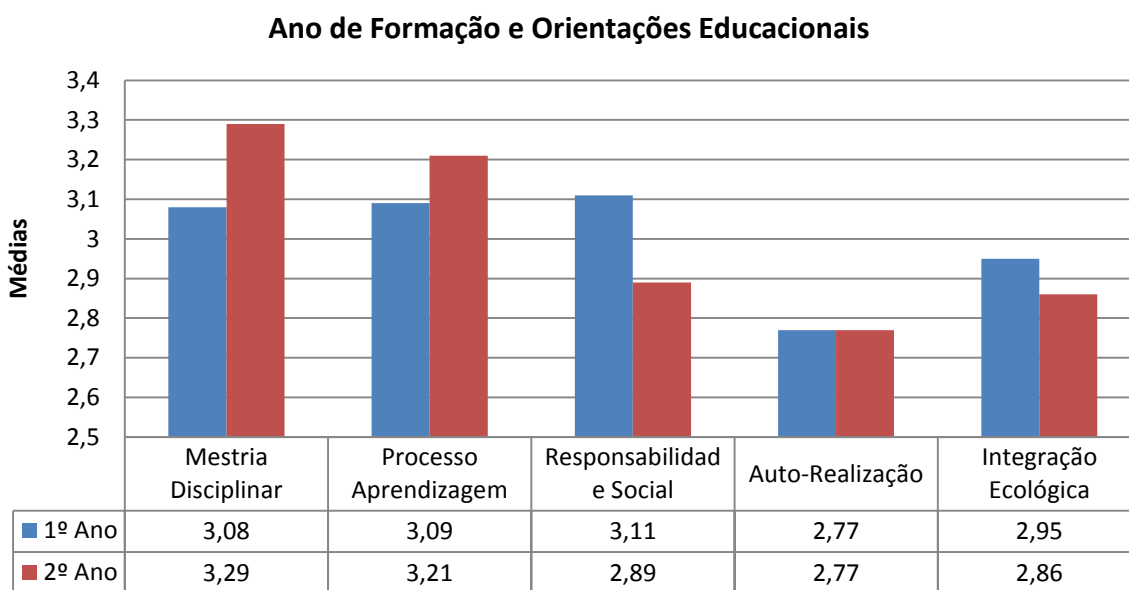


Gráfico 13 - Relação entre as Orientações Educacionais e o Ano de Formação

Para além disso, é de destacar o facto de os alunos do 1º ano começarem a valorizar mais a integração ecológica, o que pode significar a melhoria da Educação Física pois começam a ver como forma de integração do conhecimento e das necessidades individuais na estrutura da sociedade (Behets, 2001).

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIA COMO ATLETA

A amostra é constituída por um grande número de alunos (n=73) que já foi ou é atleta federado, o que vai de encontro com o facto de muitos alunos seguirem este curso por gosto pela prática desportiva (Carreiro da Costa et al., 1996). Quando se fala de desporto federado têm de se ter noção que um dos grandes objetivos é a mestria disciplinar, ou seja, que os atletas desenvolvam competências específicas à modalidade e que as desempenhem com qualidade.

O que pretendíamos analisar era se as experiências com atletas (as metodologias a que foram sujeitos) influenciam as orientações educacionais que têm, ou seja, as crenças relativamente ao que é ser professor de Educação Física e os objetivos da Educação Física.

Seria de especular que quem foi atleta demonstrasse uma predominância para a “Mestria Disciplinar”, no entanto, essa é a orientação predominante tanto para atletas como não atletas, não existindo diferenças nos resultados (gráfico 14).

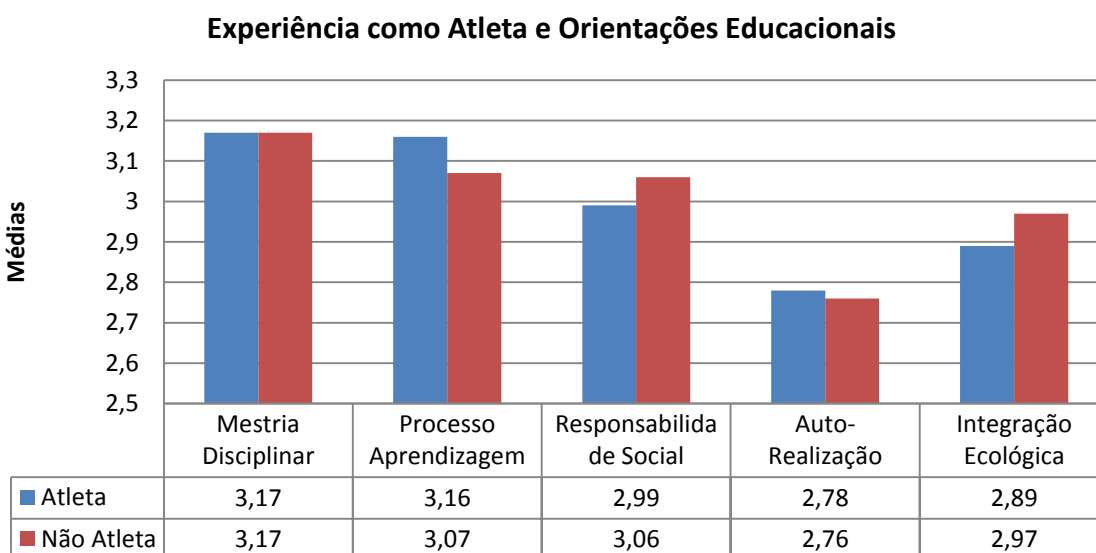


Gráfico 14 - Relação entre as Orientações Educacionais e a Experiência enquanto Atleta

Hierarquizando as orientações educacionais constatou-se que não existiam diferenças nas prioridades dadas às orientações, sendo que tanto os atletas como não-atletas apresentam a mesma hierarquia: MD – PA – RS – IE – AR.

Pode-se então concluir que os estudantes do curso de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário valorizam da mesma forma as diferentes orientações educacionais, independentemente das experiências como atletas.

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIA COMO TREINADOR

O grande objetivo é tentar perceber se o facto de desempenharem funções de treinadores (extra-escola) influencia as funções de professor, ou seja, se os alunos do mestrado conseguem diferenciar os objetivos da Educação Física Escolar e do treino. Para analisar esta situação verificou-se se os alunos que desempenham funções de treinador apresentam diferentes orientações educacionais dos alunos que nunca desempenharam as funções de treinador.

Com base no gráfico 15, constatámos que não existem diferenças significativas, ou seja, todos os alunos valorizam as orientações educacionais da mesma forma, independentemente de já serem treinadores ou não.

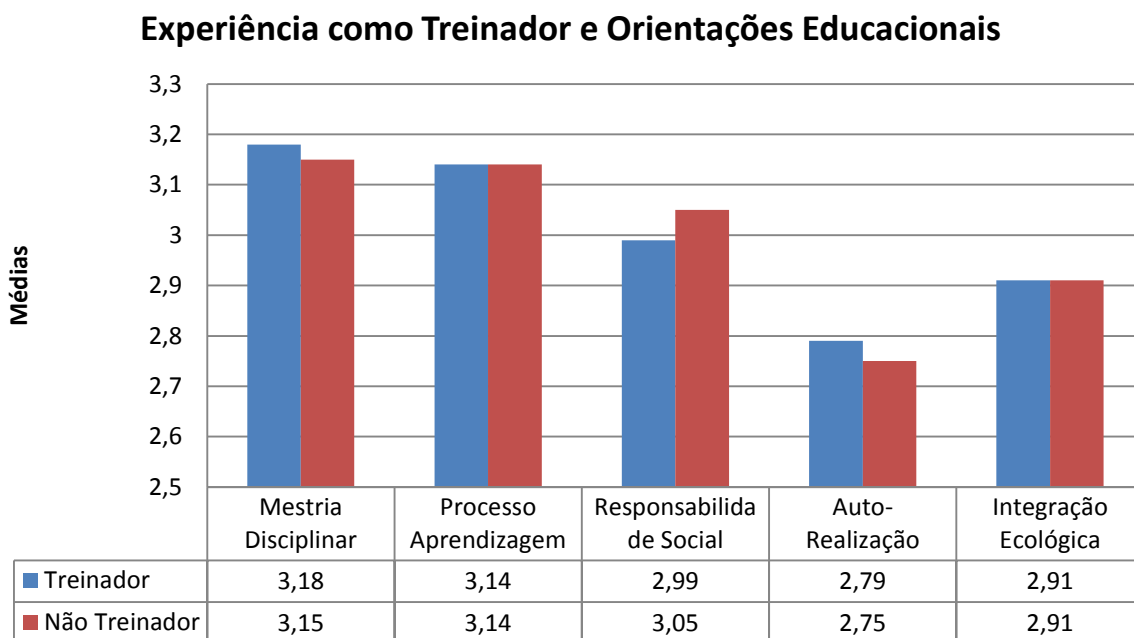


Gráfico 15 - Relação entre as Orientações Educacionais e a Experiência enquanto Treinador

Para além de não existirem diferenças significativas na prioridade de cada orientação educacional também não existe diferenças na hierarquização das orientações educacionais.

O facto de não existirem diferenças entre quem é treinador ou não poderá ter a ver com o facto de os cursos de profissionalização de professores, em Lisboa, continuarem a ser muito orientados para a mestria disciplinar, ou seja, para aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e ferramentas relacionadas com as diferentes áreas (exemplo: jogos coletivos) e sub-áreas (exemplo: voleibol) da Educação Física.

CONCLUSÕES

Neste capítulo, apresentam-se as conclusões gerais do nosso estudo, tendo por base as hipóteses de estudo formuladas, referindo também as limitações deste estudo e algumas recomendações para investigações futuras.

VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESTUDO

Com base na literatura constatou-se que as crenças eram construídas com base em experiências e vivências anteriores, sendo que o que distinguia os alunos quando entravam num curso de profissionalização de professores era o seu percurso anterior. Assim, os alunos quando chegam aos cursos de formação de professores de Educação Física chegam com diferentes ideais, valores e crenças do que é a Educação Física e as suas finalidades bem como o que significa ser professor de Educação Física e suas funções (Hutchinson, 1993).

Com base neste pressuposto colocou-se a hipótese de estudo de que os alunos do mestrado apresentavam diversas orientações educacionais. Esta hipótese foi aceite, pois através da análise de resultados foi possível constatar que os alunos valorizavam no seu processo de decisão diferentes orientações educacionais, de acordo com o seu perfil educacional, que como comprovamos não assenta numa única orientação educacional mas sim em pares de orientações.

Tal como foi feito em outros estudos de literatura pretendíamos verificar se essa diversidade de orientações educacionais eram influenciadas por variáveis como o género, ano de formação do mestrado, experiências como atletas e treinadores.

De acordo com Spittle, Petering, Kremer & Spittle (2012) existem estereótipos relativamente ao que é um professor ou o que é uma professora de Educação Física, e que ambos apresentam diferentes características. Esses estereótipos influenciam os alunos na sua fase de construção de crenças e poderia levar à existência de diferentes orientações educacionais de acordo com o género. No entanto, com base nos resultados da investigação, constatou-se que não existiam diferenças significativas entre as orientações educacionais dos alunos do sexo masculino e feminino. Os resultados do estudo demonstram que tanto os homens como as mulheres consideram o “Processo Aprendizagem” e a “Mestria Disciplinar” como prioritárias bem como consideram a “Auto-realização” como a menos prioritária.

Apesar de não ter conhecimento da existência de um estudo específico realizado em alunos de mestrado em Educação Física, tendo por base o ano de formação, seria de esperar que os alunos que se encontram no segundo ano, ou seja, no estágio pudessem apresentar diferentes orientações educacionais comparativamente aos alunos do primeiro ano de mestrado. Esta suposição tem a ver com o facto de se saber que o local de trabalho influencia a forma como os professores aplicam a Educação Física e, no ano de estágio, os alunos são colocados em diferentes escolas, onde tem de desempenhar a função de professores de Educação Física sobre a orientação de um professor experiente. Poder-se-ia especular que as situações práticas, as ideologias das escolas e as orientações educacionais dos professores orientadores não fossem compatíveis com o que os estudantes aprendem nos cursos de formação de professores, levando ao “choque de realidade”, referido na literatura, e consequentemente a uma modificação e adaptação das crenças sobre a Educação Física. No entanto, os resultados deste estudo não demonstram diferenças significativas entre as orientações educacionais dos alunos de primeiro e segundo ano, ainda que os alunos de segundo ano valorizem mais a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem” e que os alunos de primeiro ano valorizem mais a “Responsabilidade Social” e deem maior importância à “Integração Ecológica” quando comparados com os alunos de segundo ano.

Seria também de especular que as experiências como atletas (federados) e como treinadores se manifestassem nos alunos pela predominância pela orientação educacional da “Mestria Disciplinar”, quando comparados com os estudantes que não têm ou não tivessem tido experiências como atletas e treinadores. No entanto, através dos resultados da investigação foi possível verificar que não existem diferenças significativas e que independentemente das suas experiências anteriores, os alunos do mestrado em Educação Física tendem a valorizar a “Mestria Disciplinar” e o “Processo Aprendizagem” bem como tendem a conferir baixa prioridade à “Auto-realização”.

Com base nos pressupostos anteriores e nos resultados da investigação, rejeita-se a hipótese de estudo 2 (as orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em Educação Física variam com as variáveis de estudo) e a hipótese de estudo 3 (os estudantes do curso de formação de professores que já têm experiências como atletas e como treinadores têm tendência a conferir alta prioridade à orientação da “Mestria Disciplinar”, quando comparados com os estudantes sem experiência como atletas e treinadores).

SÍNTESE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

As principais conclusões retiradas deste estudo são:

- Os estudantes do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentam uma ou mais orientações prioritárias, isto é, não apresentam apenas uma orientação prioritária mas sim um perfil educacional, onde domina mais de uma orientação educacional.
- Existem correlações positivas entre os pares de orientações – “Mestria Disciplinar/Processo Aprendizagem”, “Responsabilidade Social/Auto-realização” e “Integração Ecológica/Auto-realização” – e negativas entre o primeiro par e os dois últimos. Isto é, existe uma dependência interna entre o “Processo Aprendizagem” e a “Mestria Disciplinar” e uma interdependência com as restantes orientações.
- Os estudantes deste curso de profissionalização de professores conferem alta prioridade à “Mestria Disciplinar” e ao “Processo Aprendizagem” e baixa prioridade à “Auto-realização”.
- De acordo com as médias, os estudantes conferem, hierarquicamente (ordem decrescente), a seguinte ordem às orientações educacionais: “Mestria Disciplinar” – “Processo Aprendizagem” – “Responsabilidade Social” – “Integração Ecológica” – “Auto-realização”.
- Não existe uma influência significativa do género na tomada de decisões curriculares. No entanto, o género masculino dá maior prioridade à “Mestria Disciplinar” e ao “Processo Aprendizagem”, comparativamente ao género feminino; enquanto o género feminino confere maior importância à “Integração Ecológica” e à “Auto-realização”, quando comparados com o sexo masculino.
- O ano de formação dos estudantes não influencia significativamente as orientações educacionais, no entanto, os alunos do primeiro ano dão alta prioridade à “Responsabilidade Social” e, ainda à “Mestria Disciplinar” e ao “Processo Aprendizagem”, tal como os alunos de segundo ano.
- Os estudantes que afirmaram ter experiências como atletas e como treinadores não apresentam orientações educacionais significativamente diferentes daqueles que nunca tiveram essas experiências. Esta situação poderá indicar que os programas de formação de professores foram eficazes na modelação das crenças criadas com base em experiências

anteriores (atletas) ou então que os objetivos e mensagens transmitidas nos cursos de formação de professores são compatíveis com as crenças anteriores à formação.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Face ao tempo disponível para a realização deste estudo ter sido reduzido não foi possível mas seria interessante que o estudo tivesse sido realizado em estudantes dos vários cursos de formação de professores existentes na área de Lisboa ou até do país, com o intuito de perceber o impacto dos diferentes cursos de formação de professores.

Em investigações futuras seria interessante explorar não só as orientações educacionais dos estudantes de cursos de formação de professores mas também dos professores formadores, pois são estes que transmitem as mensagens aos estudantes.

Para além disso, a análise das crenças dos estudantes deveria ser feita não só no mestrado mas também na licenciatura, pois é no primeiro ano de licenciatura que os estudantes apenas têm as crenças formadas com base em experiências anteriores, sendo que ao longo da formação inicial, essas crenças podem ir sendo modeladas consoante o impacto que a formação inicial possa ter. A formação inicial para ter algum impacto na modelação das crenças deve suscitar nos alunos capacidade de reflexão sobre as crenças e experiências anteriores, criando abertura à interiorização de nova informação.

Assim, compreender o sistema de crenças dos estudantes de cursos de formação de professores bem como as suas orientações educacionais pode ajudar a criar programas de formação de professores que tenham maior impacto na modelação de crenças anteriores como dará informações úteis aos professores formadores sobre a forma como estruturar as aulas de forma a terem maior impacto nos estudantes.

Todos os estudos realizados no âmbito do pensamento do professor são essenciais pois estes têm uma grande influência na forma como os professores agem e interagem na aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Behets, D. (2001). Value Orientations of Physical Education Preservice and Inservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 144-154.

Caper, S. & Blair, R. (2007). Making physical education relevant: Increasing the impact of initial teacher education. *London Review of Education*, 5 (1), 15-34.

Cardoso, J.M. (2008). *As Orientações Educacionais dos Professores e a sua Influência no Ensino da Educação Física*. (Tese de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Carreiro da Costa, F. & Piéron, M. (1997). Teaching the curriculum: Policy and practice in Portugal and Belgium. *The Curriculum Journal*, 8 (2), 231-247.

Carreiro da Costa, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim SPEF*, (1), 21-34.

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 da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7-32.

Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the Curriculum does not mean Changing Practices at School: The Impact of Teachers' Beliefs on Curriculum Implementation. In F. Carreiro da Costa, F., M. Cloes, & M. G. Valeiro, *The art and science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-278). Lisboa, Portugal. Faculdade de Motricidade Humana.

Carreiro da Costa, F. (2008a). Issues in Research on Teaching in Physical Education. In Jan Seghers and Hans Vangrunderbeek (Eds.), *Physical Education Research. What is the Evidence?* (pp. 11-25). Leuven: Acco Leuven/ Voorburg.

Carreiro da Costa, F. (2008b). O Processo de Bolonha e a Revalorização da Formação Inicial em Educação Física. In B. Oliveira & G. Carvalho (Eds.). *Actividade Física e Saúde. Modelos de Análise e Intervenção* (pp. 317-336). Porto: Lidel.

Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: Disciplina Dispensável ou Disciplina Imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2 (1), 91-110.

Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Diniz, J. & Pestana, S. (1996). As Expectativas de Exercício Profissional dos Alunos de um Curso que Habilita para a Docência: A Formação (Não) Passa por Aqui? In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana, *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 57-74). Lisboa: Edições FMH.

Chen, A.; Lui, Z.; Ennis, C. (1997). Universality and uniqueness of teacher educational value orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 135-143.

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers thought processes. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 363-395.

Corbin, C. B. (2002). Physical Education As an Agent of Change. *Quest*, 54, 182-195

Crum, B. (1993). A crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133-148.

Crum, B. (1994). A Critical Review of Competing PE Concepts. In *Sport Sciences in Europe 1993. Current and Future Perspectives* (pp. 516-533). Aachen, Meyer & Meyer Verlag

Curtner-Smith (1999). The more things change they stay the same: Factors influencing teachers interpretations and delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97.

Curtner-Smith, M.D. & Meek, G.A. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the National curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27-45.

Curtner-Smith, M.D. (2001). The Occupational Socialization of a First-Year Physical Education Teacher with a Teaching Orientation. *Sport, Education and Society*, 6 (1), 177-193.

Cutner-Smith, M. D & Meek, G.A. (2004). Preservice Teachers' Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *Physical Educator*, 61(2), 88-101.

Dewar, A. M., & Lawson, H. A. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, 36(1), 15-25.

Doolittle, S.A., Dodds, P. & Placek, J.H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 355-365.

Ennis, C. & Zhu,, W. (1991). Value Orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40.

Ennis, C.; Mueller, I. & Hopper, L. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameter of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 360-368.

Ennis, C.D. (1992a). Curriculum Theory as Practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.

Ennis, C.D. (1992b). The Influence of Value Orientations in Curriculum Decision Making. *Quest*, 44, 317-329

Ennis, C.D. (1994). Urban Secondary teachers' Value Orientations: Delineating Curricular Goals for Social Responsibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.

Ennis, C.D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.

Hutchinson, G.E. (1993). Prospective Teachers' Perspective on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 344-354.

Jacinto, J., Comédias, J., Carvalho, L., e Mira, J. (2001). “Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento”.

Jewett, A.; Bain, L.; Ennis, C. (1995). Curriculum Value Orientation. In (Eds.). *The Curriculum Process in Physical Education*. (2 Ed.), 19-42. Dubuque: WCB Brown & Benchmark.

Kneer, M. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of teaching in physical education*, 5(2), 91-106.

Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107-116

Lawson, H.A. & Stroot, S. (1993). Footprints and signposts: perspectives of socialization research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 437-446.

Liu, H. & Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan, ROC. *Sport, Education and Society*, 11 (2), 173-191.

Martinez, L. F., Ferreira, A. I. (2010). *Análise de dados com o SPSS* (3º Ed). Lisboa, Portugal: Escolar Editora

Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal Analyses of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.

Metzler, M. (1989). A Review of Research on Time in Sport Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 87-103.

Morgan, P.J. & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13 (4), 373-391.

O'Bryant, C.P., O'Sullivan, M. & Raudensky, J. (2000). Socialization of Prospective Physical Education Teachers: The Story of New Blood. *Sport, Education and Society*, 5 (2), 177-193.

O'Sullivan (2005). Beliefs of Teachers and Teachers Candidates: Implications for Teacher Education. In F. Carreiro da Costa, F., M. Cloes, & M. G. Valeiro, *The art and science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 149-164). Lisboa, Portugal. Faculdade de Motricidade Humana.

Philpot, R. & Smith, W. (2011). Beginning & graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2 (1), 33- 49.

Schempp, P. G., & Graber, K. C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348

Smyth, D.M. (1995). First-Year Physical Education Teachers' Perceptions of Their Workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 198-214.

Solmon, M. & Ashy, M. (1995). Value orientations of preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 219-230.

Spittle, M., Petering, F., Kremer, P., & Spittle, S. (2012). Stereotypes and Self-Perceptions of Physical Education Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1).

Stroot, S. & Williamson, K. (1993). Issues and Themes of Socialization into Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 337-343.

Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 51(2), 143-178

Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Lisboa, Portugal. Instituto Piaget.

Zhu, X.; Ennis, C.D. & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16 (1), 83-99.

ANEXOS

ANEXO 1 – VOI

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS (FILOSÓFICAS) NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apresentamos de seguida um conjunto de afirmações que descrevem objectivos que podem ser formulados para os alunos na disciplina de Educação Física. Devido a limitações de tempo, recursos, equipamentos, horários, etc., somos, por vezes, obrigados a fazer escolhas difíceis sobre os objectivos que pensamos serem os mais importantes para os alunos das nossas classes de Educação Física.

Leia, por favor, os itens de cada conjunto e classifique-os ordenadamente utilizando uma escala de 5 pontos, em que 5 é o mais importante e 1 o menos importante. Embora alguns itens dos vários conjuntos possam parecer similares, eles expressam diferentes objectivos que os professores de Educação Física crêem ser importantes.

Instruções

1. Leia cuidadosamente as afirmações de cada conjunto antes de responder.
2. Considere a importância que cada afirmação tem para si no momento em que planifica e em que ensina os alunos nas aulas de Educação Física.
3. Classifique cada uma das afirmações por ordem de importância (de 5 a 1).
4. Coloque um “5” no espaço correspondente à afirmação que considera **MAIS** importante no seu processo de planeamento e de ensino, um “4” no espaço correspondente à afirmação que considera a segunda mais importante e assim sucessivamente até ao número “1”, que corresponde à afirmação **MENOS** importante quando comparada com as outras.

MUITO IMPORTANTE:

5. **ATRIBUA, POR FAVOR, UM NÚMERO DIFERENTE A CADA AFIRMAÇÃO, MESMO QUANDO TAL LHE PAREÇA UMA DECISÃO MUITO DIFÍCIL DE TOMAR.** O questionário não poderá ser considerado válido se em cada grupo houver dois 1 ou três 2, etc.

GRUPO I:

1. ____ Eu ensino os alunos a experimentar novas actividades para que estes descubram as que mais lhes agradam.
2. ____ Eu ensino os alunos como decompor os movimentos, as habilidades motoras e os exercícios de aptidão física, de modo a destacar as componentes críticas da aprendizagem.
3. ____ Eu ensino os alunos a trabalhar em conjunto para resolverem os problemas que surjam na turma.
4. ____ Eu planifico de modo a que os alunos pratiquem as habilidades motoras, jogos e actividades de *fitness*.
5. ____ Eu ensino os alunos a assumirem a responsabilidade pelas suas próprias acções.

CERTIFIQUE-SE QUE USA UM NÚMERO DIFERENTE (5-1) PARA CADA ITEM, EM CADA GRUPO.

GRUPO II:

6. ____ Eu planifico de modo a que as aulas promovam a interacção social, o sucesso pessoal e a performance dos alunos.
7. ____ Eu ensino os alunos a seleccionarem objectivos adequados às suas capacidades pessoais únicas.
8. ____ Eu ensino os alunos a aplicarem apropriadamente as habilidades aprendidas em situações de exercício e de jogo.
9. ____ Eu ensino os alunos a reflectirem cuidadosamente sobre as regras, de forma a assegurar que todos tenham iguais oportunidades no jogo.
10. ____ Eu ensino aos alunos jogos, desportos e exercícios de aptidão física para poderem participar com outros colegas nas actividades.

GRUPO III:

11. ____ Eu exijo que os meus alunos passem o tempo de aula a praticar jogos, habilidades motoras e actividades de aptidão física de acordo com os objectivos diários da aula.
12. ____ Eu desafio os alunos a aprenderem coisas novas sobre si próprios.
13. ____ Eu ensino aos alunos os conceitos básicos de uma boa execução e desempenho em jogos, actividades desportivas e aptidão física.
14. ____ Nas minhas decisões curriculares, eu atribuo igual importância, tanto ao que os alunos aprendem sobre as suas próprias capacidades, como sobre as capacidades dos colegas.
15. ____ Eu ensino os alunos a criarem as suas próprias regras, para que sejam justas e seguras para todos.

GRUPO IV:

16. ____ Eu planifico de modo a que os alunos se exercitem com a frequência, intensidade e duração óptimas para melhorarem a sua aptidão física.
17. ____ Eu programo a sequência das tarefas de modo a que os meus alunos possam compreender como cada uma das actividades físicas contribuem para a sua aptidão física ou performance motora.
18. ____ Eu encorajo os alunos a experimentarem novas actividades que nunca antes tenham praticado.
19. ____ Eu ensino os alunos a criarem um clima de aula positivo, através da discussão de problemas e não através do confronto.
20. ____ Eu planifico as aulas para que os alunos possam seleccionar, entre as diferentes actividades, aquelas que são mais significativas para eles.

CERTIFIQUE-SE QUE USA UM NÚMERO DIFERENTE (5-1) PARA CADA ITEM, EM CADA GRUPO

GRUPO V:

21. ____ Eu ensino os alunos a executarem correctamente as habilidades e movimentos fundamentais.
22. ____ Eu crio um ambiente de aula, onde os alunos se sintam física e emocionalmente seguros.
23. ____ Eu chamo a atenção dos alunos para as semelhanças existentes entre uma nova habilidade e uma habilidade já aprendida.
24. ____ Eu ensino os alunos a tentarem realizar tarefas mais difíceis, para melhor compreenderem as suas próprias capacidades.
25. ____ Eu oriento os alunos no sentido de assumirem responsabilidades dentro da comunidade-turma.

GRUPO VI:

26. ____ Eu ensino os alunos a utilizarem habilidades aprendidas nas aulas para ajudarem a sua equipa.
27. ____ Eu ensino aos alunos os efeitos positivos que o exercício físico produz no organismo.
28. ____ Eu insisto com os alunos para que sejam pacientes com os colegas que estão a aprender novas habilidades ou estratégias.
29. ____ Eu ensino os alunos a usarem diferentes tipos de *feed-back* para melhorarem o seu movimento, habilidade motora e aptidão física.
30. ____ Eu recompenso os alunos que tentam realizar os exercícios, mesmo quando não são bem sucedidos.

GRUPO VII:

31. ____ Eu ensino aos alunos habilidades motoras, para que tenham gosto pela prática de jogos e desportos.
32. ____ Eu ensino os alunos a trabalharem de forma positiva com alunos de outro sexo, raça ou nível de habilidade.
33. ____ Eu ensino os alunos a resolverem problemas, através da modificação dos movimentos e habilidades, baseados na procura de uma determinada situação.
34. ____ Eu ensino os alunos a seleccionarem a melhor opção ou estratégia, de modo a equilibrarem as suas necessidades com as da equipa.
35. ____ Eu incluo, nas minhas aulas, actividades que representem os interesses e capacidades específicas dos alunos.

CERTIFIQUE-SE QUE USA UM NÚMERO DIFERENTE (5-1) PARA CADA ITEM, EM CADA GRUPO

GRUPO VIII:

36. ____ Eu ensino os alunos a terem uma perspectiva de futuro e a aprenderem actividades que melhorem as suas vidas após saírem da escola.
37. ____ Eu planifico unidades de ensino que levem os alunos a acrescentarem novas habilidades e conhecimentos ao que já aprenderam em unidades anteriores.
38. ____ Eu ensino os alunos a trabalharem em conjunto, de modo a fazerem da aula um espaço mais agradável para estar.
39. ____ Eu encorajo os alunos a gostarem de aprender habilidades, jogos e actividades de aptidão física.
40. ____ Eu incentivo os alunos a fazerem o melhor que forem capazes.

GRUPO IX:

41. ____ Eu ensino os alunos a serem positivos e tolerantes no seu relacionamento com os colegas.
42. ____ Eu ensino aos alunos que o aumento gradual da dificuldade da tarefa conduzirá a melhorias no desempenho motor.
43. ____ Eu ensino aos alunos a forma mais eficaz de executarem os movimentos específicos e as habilidades motoras.
44. ____ Eu ensino os alunos a decidirem sobre as actividades que gostariam de aprender para o seu futuro.
45. ____ Eu ensino os alunos a trabalharem de forma independente para realizarem movimentos, habilidades e exercícios de aptidão física.

GRUPO X:

46. ____ Eu ensino os alunos a tomarem consciência das diferenças de capacidades na aula e a ajudarem os colegas que necessitem de apoio.
47. ____ Eu ensino aos alunos actividades desafiantes que possam incentivar a participação ao longo da vida.
48. ____ Eu ensino os alunos a tornarem-se competentes tecnicamente e a adquirirem uma boa aptidão física.
49. ____ Eu incentivo os alunos a participarem em várias actividades, para que tenham um melhor conhecimento de si próprios.
50. ____ Eu ensino aos alunos os processos relacionados com a aprendizagem de novas habilidades.

ANEXO 2 – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Dados Biográficos

1. Idade:
2. Género: Feminino____ Masculino ____
3. Já foi ou é atleta federado?_____
- 3.1. Se sim, qual a modalidade?_____
4. Desempenha a função de treinador?_____
- 4.1. Se sim de que modalidade? _____
- 4.2. Há quanto tempo?_____

ANEXO 3 – BASE DE DADOS (VARIABLE VIEW)

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
1	Género	Comma	8	2	Género	{1,00, Mac...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
2	AF	Numeric	8	2	Ano de Forma...	{1,00, 1º A...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
3	Idade	Numeric	8	2	Idade	None	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
4	Atleta	Numeric	8	2	É/Foi atleta?	{1,00, Não}...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
5	Treinador	Numeric	8	2	É Treinador?	{1,00, Não}...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
6	Grupo1_1	Numeric	8	2	I - Integração ...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
7	Grupo1_2	Numeric	8	2	I - Processo d...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
8	Grupo1_3	Numeric	8	2	I - Responsabi...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
9	Grupo1_4	Numeric	8	2	I - Mestria Dis...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
10	Grupo1_5	Numeric	8	2	I - Auto-Actual...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
11	Grupo2_6	Numeric	8	2	II - Integração...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
12	Grupo2_7	Numeric	8	2	II - Auto-Actua...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
13	Grupo2_8	Numeric	8	2	II - Processo ...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
14	Grupo2_9	Numeric	8	2	II - Responsab...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
15	Grupo2_10	Numeric	8	2	II - Mestria Dis...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
16	Grupo3_11	Numeric	8	2	III - Mestria Di...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
17	Grupo3_12	Numeric	8	2	III - Auto-Actu...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
18	Grupo3_13	Numeric	8	2	III - Processo ...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
19	Grupo3_14	Numeric	8	2	III - Integraçã...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
20	Grupo3_15	Numeric	8	2	III - Responsa...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
21	Grupo4_16	Numeric	8	2	IV - Mestria Di...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
22	Grupo4_17	Numeric	8	2	IV - Processo ...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
23	Grupo4_18	Numeric	8	2	IV - Auto-Actu...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input
24	Grupo4_19	Numeric	8	2	IV - Responsa...	{1,00, Baix...	None	8	≡ Right	🔧 Scale	↘ Input

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
25	Grupo4_20	Numeric	8	2	IV - Integraçã...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
26	Grupo5_21	Numeric	8	2	V - Mestria Di...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
27	Grupo5_22	Numeric	8	2	V - Integração...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
28	Grupo5_23	Numeric	8	2	V - Processo ...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
29	Grupo5_24	Numeric	8	2	V - Auto-Actua...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
30	Grupo5_25	Numeric	8	2	V - Responsab...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
31	Grupo6_26	Numeric	8	2	VI - Integraçã...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
32	Grupo6_27	Numeric	8	2	VI - Mestria Di...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
33	Grupo6_28	Numeric	8	2	VI - Responsa...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
34	Grupo6_29	Numeric	8	2	VI - Processo ...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
35	Grupo6_30	Numeric	8	2	VI - Auto-Actu...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
36	Grupo7_31	Numeric	8	2	VII - Mestria D...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
37	Grupo7_32	Numeric	8	2	VII - Respons...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
38	Grupo7_33	Numeric	8	2	VII - Processo...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
39	Grupo7_34	Numeric	8	2	VII - Integraçã...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
40	Grupo7_35	Numeric	8	2	VII - Auto-Act...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
41	Grupo8_36	Numeric	8	2	VIII - Integraç...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
42	Grupo8_37	Numeric	8	2	VIII - Process...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
43	Grupo8_38	Numeric	8	2	VIII - Respons...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
44	Grupo8_39	Numeric	8	2	VIII - Mestria D...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
45	Grupo8_40	Numeric	8	2	VIII - Auto-Act...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
46	Grupo9_41	Numeric	8	2	IX - Responsa...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
47	Grupo9_42	Numeric	8	2	IX - Processo ...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
48	Grupo9_43	Numeric	8	2	IX - Mestria Di...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
49	Grupo9_44	Numeric	8	2	IX - Integraçã...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
50	Grupo9_45	Numeric	8	2	IX - Auto-Actu...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
51	Grup10_46	Numeric	8	2	X - Responsab...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
52	Grup10_47	Numeric	8	2	X - Integração...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
53	Grup10_48	Numeric	8	2	X - Mestria Di...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
54	Grup10_49	Numeric	8	2	X - Auto-Actua...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
55	Grup10_50	Numeric	8	2	X - Processo ...	{1,00, Baix...	None	8	☰ Right	🔧 Scale	↘ Input
56	VAR00001	String	3	0		None	None	3	☰ Left	🎨 Nominal	↘ Input

