

A imagem de Educação Física e de escola em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico: influência de um programa de formação

Tomé Bahia de Sousa. Universidade do Minho

Francisco Carreiro da Costa. Universidade Técnica de Lisboa

1. Introdução

Uma amostra alargada de professores do 1º ciclo do ensino básico do distrito de Braga, confrontado com a pergunta “o que é para si um aluno com sucesso em EFM?”, associou 30% dos factores desse sucesso às características pessoais dos alunos. Observou-se este resultado num sistema de 8 categorias adaptado do “Sistema de Categorização dos Factores de Sucesso e Insucesso Profissional” de Carreiro da Costa e colaboradores (1992), em que a maior frequência relativa seguinte apenas se aproximou dos 9%. Estes dados da observação podem significar que os professores do 1º ciclo continuam a não levar muito a sério o programa oficial de EFM e a transmitir às crianças uma certa menoridade destas áreas curriculares que elas superarão ou não durante o seu processo de crescimento e desenvolvimento. Citado por George Graham (1993), Woody Allen pelos vistos não superou este negativismo da informação inicial em Educação Física quando afirma com o seu tradicional humor cáustico: “Those who can, do. Those who can’t teach. Those who can’t teach, teach Physical Education (Quem pode, faz. Quem não pode, ensina. Quem não pode ensinar, ensina Educação Física).

De facto, as crianças cedo se apercebem de que os professores não valorizam as actividades físicas mormente se as utilizam como punição ou recompensa. Por exemplo: Os meninos hoje não fazem ginástica porque deram muitos erros no ditado. A mesma professora nunca lhe passaria pela cabeça dizer: Os meninos hoje não estudam matemática porque se portaram mal na leitura. Ou então, como recompensa a professora pode dizer: Joana, hoje estás dispensada da ginástica. Podes ficar a fazer os fantoches para a festa de Natal.

Em qualquer dos casos a mensagem oculta é a de que a E.F. não é importante bem assim como a aprendizagem de “skills” necessários para a aquisição, aperfeiçoamento e domínio das actividades físicas; que não é muito importante manter ao melhor nível a condição física individual; que não é importante participar com regularidade, 2 ou 3 vezes por semana, em actividades físicas; que não é muito importante conhecer as implicações e/ou os benefícios sociais, culturais e políticos que envolvem a prática das actividades físicas bem assim

como a sua contribuição para um estilo de vida saudável e de bem estar. Ao fim e ao cabo a desvalorização do conceito de “indivíduo fisicamente bem educado”, desenvolvido por Frank et al. (1991)¹ que subscrevemos inteiramente.

Entre outras causas, estas atitudes prendem-se com teorias implícitas e crenças educativas mais ou menos radicalizadas com que os professores envolvem esta disciplina curricular (Sousa e Pereira, (1992)² e que conduzem à não consecução do programa de E.F. No entanto e se, por razões adicionais, o programa for implementado, quais os efeitos ou reflexos no mundo das representações das crianças?

2. Definição do problema

De uma forma sucinta, o problema traduz-se no conjunto das seguintes questões:

A consecução do programa de EFM num contexto escolar tradicional que efeitos terá sobre as crianças? Em que medida é que a implementação do programa se traduz em acréscimo de significações positivas para a criança? Que valor relativo têm para as crianças os diversos conceitos associados à escolarização e às actividades físicas? Como evoluem as atitudes das crianças para com a escola onde é implementado o programa oficial de EFM? Com o intuito de responder a estas questões desenhamos o seguinte quadro investigativo que vos apresentamos de seguida.

3. Metodologia

3.1. Desenho quase experimental do estudo

Este projecto de investigação foi levado a efeito em duas escolas de características similares do concelho de Amares, no distrito de Braga. Atingiu 8 professores, 4 em cada escola, abrangendo os 4 anos de escolaridade, num total de 160 crianças. O grupo de 4 professores de uma mesma escola constituiu o grupo de intervenção que foi sujeito a um processo sistemático de formação, supervisão, orientação e ajuda, durante o 2º e 3º trimestres do ano lectivo, característico da investigação-acção: consciencialização dos problemas; detecção das causas das dificuldades sentidas na orientação das actividades físicas; planificação de uma solução para essas dificuldades; apoio aos professores na aplicação das soluções programadas; avaliação da acção. Os restantes 4 professores constituíram o grupo de controlo. Como este estudo se integra num projecto de investigação mais alargado todos os professores intervenientes tinham sido alvo de um curso de homogeneização de 66 horas, durante o 1º trimestre do ano lectivo de 93/94. Os professores do grupo G1 (grupo de

intervenção) proporcionaram duas horas de actividades físicas, na gestão do tempo escolar semanal, tempo que foi estabelecido pelo autor do estudo. Aos professores do grupo G2 (grupo de controlo) não foi colocada qualquer restrição ou orientação.

Os alunos foram questionados antes e depois da intervenção, Janeiro e Junho de 1994, respectivamente.

3.2. Instrumento de pesquisa

Para levarmos a efeito esta observação com o rigor desejado e desejável resolvemos construir e utilizar um “diferenciador semântico”.

Definição do D.S.

De acordo com Landsheere³ a Semântica pode ser definida como uma teoria geral dos signos e seus referentes. É a ciência da significação. Reporta-se ao significado atribuído ao signo por grupos mais ou menos alargados de indivíduos.

Mas para além desta significação relativamente neutra, comum ao grupo, cada indivíduo atribui aos signos uma coloração especial, devida às suas experiências, às suas aprendizagens particulares.

O Diferenciador Semântico é um método inventado por Osgood⁴ para medir esta significação psicológica das coisas, dos conceitos. De facto, Osgood propôs uma nova maneira de medir as atitudes.

C. Osgood imagina que cada conceito consiste numa espécie de nó envolvido por partículas (as particularidades individuais). O conceito ocupa, assim, um “espaço semântico”.

O “Diferenciador Semântico” tenta determinar objectivamente o lugar que um determinado conceito ocupa no espaço semântico do indivíduo. Para este efeito, Osgood e Col. procuraram encontrar as dimensões ou factores de base da significação. Identificaram três: Avaliação: Bom-Mau; Força/potência/poder: forte-fraco; Actividade: rápido-lento.

Estes contrários permitem elaborar escalas que, de acordo com Kerlinger⁵ poderão ser de 5 níveis para as crianças mais pequenas.

3.3. Escolha dos conceitos

Para a elaboração das entrevistas a efectuar às crianças a escolha dos conceitos a utilizar bem assim como a escolha dos adjectivos bipolares para a construção das escalas apresenta-se-nos como uma etapa de significativa importância. As diferenças sócio-económicas das crianças implicadas no estudo

e por consequência as diferentes experiências e aprendizagens podem conter alguma significância. Esta preocupação levou-nos a colocar um extremo cuidado na elaboração e condução da entrevista realizada a cada uma das 80 crianças da amostra que chegou a ultrapassar os 15 minutos. Decidimos assim, analisar o espaço semântico dos seguintes conceitos: Professor, Escola, Brincar, Estudar, Recreio, Ginástica. Pensamos que estas palavras contêm uma forte carga afectiva que de alguma forma irão colocar em jogo as atitudes das crianças. Os adjectivos bipolares de cada escala referem-se exclusivamente à dimensão avaliativa da significação e são os seguintes: bom/mau; bonito/feio; alegre/triste; importante/não importante; ser necessário, ser preciso/não ser necessário, não ser preciso. A razão da sua escolha prende-se ao facto de pertencerem ao léxico quotidiano das crianças e constituírem formas avaliativas vulgarmente utilizadas.

As escalas terão 5 graus ou escalões com a seguinte correspondência: Nada, Pouco, Assim-Assim, Bastante, Muito.

3.4. A Entrevista

As dificuldades de passar um questionário são óbvias. Trata-se de crianças do 1º ciclo de idades compreendidas entre os 6 e os 10-11 anos e por isso o autor opta pela realização de uma entrevista quantitativa (3) fechada, isto é, uma entrevista em que as categorias estão predeterminadas. As respostas estão fixadas restando ao entrevistado a escolha de uma delas. Este tipo de entrevista permite rentabilizar o tempo e facilita a análise dos dados. Os inconvenientes normalmente apontados tal como a acomodação dos sentimentos e experiências dos entrevistados às categorias apresentadas pelo investigador, parecem irrelevantes para o contexto deste estudo. Mas não deixamos de dar grande importância aos procedimentos na condução das entrevistas para tentar captar com o maior rigor as discriminações dos conceitos. Com esse objectivo, procedemos do seguinte modo.

3.5. Análise dos dados

A média dos códigos de cada grupo de escalas constitui o resultado. O conjunto dos resultados foi analisado de forma a fazer ressaltar a influência das fontes de variância e respectivas interacções. Das várias fontes de variância (conceitos, escalas, sujeitos), vamos analisar, por razões óbvias de espaço e tempo, os dados referentes à globalidade dos grupos considerados.

Para responder às questões que anteriormente formulamos, socorrer-nos-emos de três técnicas:

1. Análise das médias.
2. Análise da distância entre conceitos.
3. Análise dos grupos “clusters”.

3.5.1. Análise das médias

Para analisar os scores de cada grupo utilizaremos o teste das médias ou das medianas a fim de observar se existem diferenças significativas entre cada média dos seis conceitos considerados e entre os dois grupos de médias.

3.5.2. Análise da distância entre conceitos

Se dois conceitos estão próximos no espaço semântico quer dizer que possuem significações próximas para o indivíduo ou para o grupo considerado. Se estão nitidamente separados podemos inferir que os mesmos conceitos diferem nitidamente quanto a significação.

Para calcular a distância entre conceitos utilizaremos a fórmula de Osgood: $D_{ij} = \sqrt{d_{ij}}$ (a distância entre os conceitos i e j é igual à raiz quadrada do somatório dos quadrados das diferenças entre os valores atribuídos aos conceitos i e j).

onde D_{ij} = distância linear entre os conceitos i e j ,

d_{ij} = quadrado da diferença entre os valores atribuídos aos conceitos i e j .

3.5.3. Análise de grupos

A partir das matrizes de distâncias entre conceitos, observação das distâncias curtas e longas e respectivas significações próximas ou afastadas. Para observar a diferença de reacção dos dois grupos G_1 , e G_2 calcularemos a correlação entre as distâncias.

4. Tratamento e análise dos resultados

4.1. Análise das médias

Foram entrevistadas 10 crianças escolhidas aleatoriamente em cada uma das quatro turmas dos grupos experimental e de controlo ($N=80$). Os resultados do grupo experimental referentes ao 1º e 2º momentos de avaliação constam do Quadro I.

	Brincar	Escola	Estudar	Ginást.	Profª.	Recreio
1º Momento	4.05	4.54	4.21	4.55	4.37	4.18
2º Momento	4.11	4.55	4.13	4.76	4.38	4.13

Quadro I. Médias do grupo experimental.

A primeira observação que nos salta à vista é a diferença na significação do conceito ginástica neste grupo. Está posto em relevo na Fig.1. O exame das médias revela também que no 1º momento de avaliação os conceitos de brincar,

estudar e recreio, embora com alguma discrepância entre si, 4.05, 4.21, 4.18, estão nitidamente diferenciados dos conceitos de escola, ginástica e professora, respectivamente 4.54, 4.55 e 4.37. No 2º momento esta tendência acentua-se verificando-se uma quase uniformização dos três conceitos, 4.11, 4.13 e 4.13. De notar uma desvalorização dos conceitos de estudar e de recreio e um acréscimo de igual valor no conceito de brincar. Observa-se a estabilidade de escola e professora, 4.54-4.55 e 4.37-4.38, com um significativo disparo do conceito de ginástica que passa de 4.55 para 4.76.

	Brincar	Escola	Estudar	Ginást.	Profª	Recreio
1º Momento	4.66	4.71	4.73	4.92	4.74	4.48
2º Momento	4.47	4.78	4.74	4.91	4.69	4.55

Quadro II. Médias do grupo de controlo.

No grupo de controlo e quanto ao 1º momento de avaliação os conceitos mais valorizados são escola, estudar, ginástica e professora, 4.71, 4.73, 4.92 e 4.74 com nítida destreza dos conceitos de brincar e recreio, 4.66 e 4.48 respectivamente. No 2º momento as associações valorativas dos conceitos mantêm-se com um acentuado decréscimo de brincar, 4.47 e uma ligeira valorização de recreio, 4.55. O conceito de ginástica, muito valorizado à partida, mantém-se estável neste grupo.

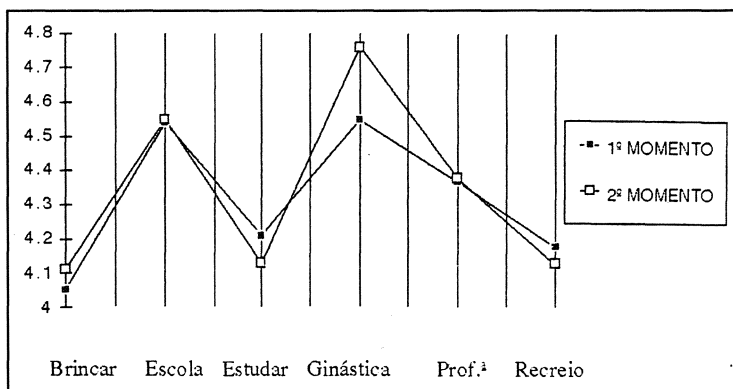


Figura 1. Valores médios do grupo experimental.

Há portanto dois grupos de conceitos com diferentes significações que existem à partida e que se acentuam no decorrer do ano lectivo.

No grupo de controlo e no 1º momento de avaliação distinguimos os conceitos de escola, estudar e professora com idêntica significação para as

crianças, 4.71, 4.73 e 4.74 e o destaque acentuado do conceito de ginástica que quase não se altera no 2º momento de avaliação

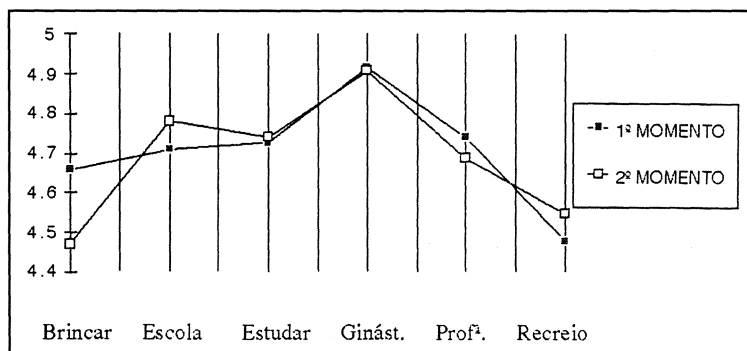


Figura 2. Valores médios do grupo de controlo.

A diferença mais acentuada neste grupo verifica-se no conceito de brincar. Os resultados parcelares deste conceito (valores médios de todos os scores das escalas em cada turma) indicam uma progressiva redução da significação no decorrer dos 4 anos de escolaridade com maior incidência no 2º e 3º anos. De referir ainda uma ligeira desvalorização do conceito professor e uma significação acrescida do conceito escola

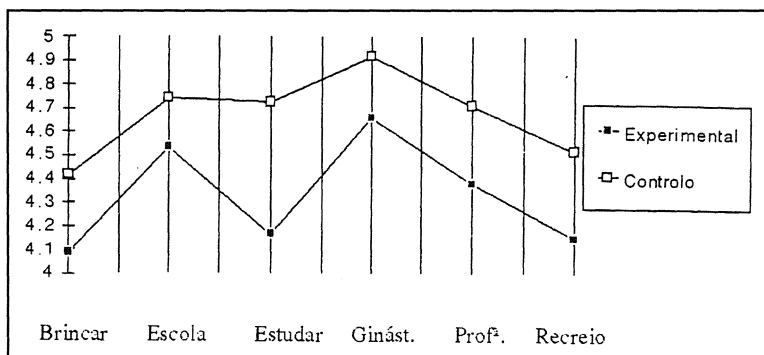


Figura 3. Médias globais dos grupos experimental e de controlo.

A Fig. 3 traduz o paralelismo da valorização dos conceitos nos grupos considerados podendo observar-se uma nítida diferenciação desses valores.

4.2. Análise das distâncias entre conceitos

Matriz de distâncias semânticas correspondente ao 1º momento de observação do grupo experimental:

	A	B	C	D	E	F
A		1.22	1.67	1.34	1.72	1.23
B	1.22		.65	.45	.89	.95
C	1.67	.65		.97	.65	1.41
D	1.34	.45	.97		.83	.89
E	1.72	.89	.65	.83		1.38
F	1.23	.95	1.41	.89	1.38	

A. Brincar; B. Escola; C. Estudar; D. Ginástica; E. Prof.; F. Recreio

Quadro III. Grupo experimental (1º momento).

Observamos nesta matriz distâncias curtas e longas. Escola/Estudar, .65; Escola/Ginástica, .45; Escola/Professora, .89; Escola/Recreio, .95 são curtas e próximas. Correspondem a significações próximas. Estudar/Brincar, 1.67; Estudar/Recreio, 1.41; Recreio/Professora, 1.38 são distâncias longas e provavelmente têm significações afastadas.

O cálculo de todas as distâncias “D” proporcionou a construção de 16 matrizes simétricas correspondentes aos dois momentos de avaliação das oito classes/turmas integrantes deste estudo. As médias de todos os valores são apresentados nas quatro matrizes correspondentes ao 1º e 2º momentos de avaliação dos grupos experimental e de controle que para efeitos de análise apresentamos no Quadro IV.

Grupo Experimental			Grupo de controlo			
Conceitos	1º Momento	2º Momento	Sentido Difer.	Sentido Difer.	2º Momento	1º Momento
Brincar / Escola	1.22	1.54	+ .32	- .01	1.01	1.02
Brincar / Estudar	1.67	1.41	- .26	- .21	1.10	1.31
Brincar / Ginástica	1.34	1.57	+ .23	- .22	1.21	1.43
Brincar / Profª.	1.72	1.67	- .05	- .31	1.06	1.37
Brincar / Recreio	1.23	1.40	+ .17	- .35	.53	.88
Escola / Estudar	.65	.57	- .08	+ .13	.57	.44
Escola / Ginástica	.45	.53	+ .08	- .20	.50	.70
Escola / Profª.	.89	.90	+ .01	+ .04	.67	.63
Escola / Recreio	.95	1.42	+ .47	- .16	.87	1.03
Estudar / Ginástica	.97	1.51	+ .54	- .12	.56	.68
Estudar / Profª.	.65	.94	+ .29	- .02	.49	.50
Estudar / Recreio	1.41	1.40	- .01	- .01	.92	.93
Ginástica / Profª.	.83	1.13	+ .09	+ .09	.70	.61
Ginástica / Recreio	.89	1.49	+ .60	- .10	.93	1.03
Profª. / Recreio	1.38	1.35	- .03	- .11	.98	1.09

Total das diferenças 3.44 2.08

Quadro IV. Matriz de todas as distâncias semânticas.

Observamos que a soma das diferenças de todas as distâncias calculadas nos dois grupos é substancialmente diferente: 2.08 no grupo de controlo e 3.44 no grupo experimental. A diferença acrescida do grupo experimental deve-se em grande parte aos valores diferenciais observados nos conceitos de ginástica/recreio (.60), estudar/ginástica (.54) e escola/recreio (.47). No grupo de controlo os mesmos conceitos obtêm valores significativamente diferentes, .10, .12, .16, respectivamente. O valor mais elevado deste grupo observa-se na distância semântica de brincar e recreio (.35).

O quadro V apresenta os resultados referentes à combinação do conceito de ginástica com os restantes conceitos pondo em evidência o afastamento semântico verificado no grupo experimental nos conceitos de Ginástica/Recreio, /Ginástica/Estudar e Ginástica/Brincar.

	Grupo Experimental		Grupo de controlo	
	1º M	2º M	1º M	2º M
Ginást./Brincar	1.34	1.57 (+.23)	1.43	-1.21 (-.22)
Ginást./Escola	.45	.53 (+.08)	.70	.50 (-.20)
Ginást./Estudar	.97	1.51 (+.54)	.68	.56 (-.12)
Ginást./Profª	.83	1.13 (+.30)	.61	.70 (+.09)
Ginás./Recreio	.89	1.49 (+.60)	1.03	.93 (-.10)

Quadro V. Distâncias semânticas entre o conceito de ginástica e os restantes conceitos estudados.

5. Conclusões

Decorrente do exame das médias pode concluir-se que no grupo experimental os conceitos de brincar, estudar e recreio são menos valorizados pelas crianças do que os conceitos de escola, ginástica e professora. Há portanto dois grupos de conceitos perfeitamente distintos para as crianças. O conceito de ginástica, à partida mais valorizado, foi o que sofreu maior acréscimo de valorização mas parece ter acontecido numa forma desgarrada, atomista, disciplinar por relação ao contexto escolar. Como prova disso parece ser a estabilidade dos conceitos de professora e escola que se mantiveram inalterados nos dois momentos de observação. Esta constatação poderá significar que a sistematização da educação física na escola não teve reflexos nas atitudes das crianças face ao contexto escolar.

No grupo de controlo o conceito mais valorizado continua a ser a ginástica que se mantém estável nos dois momentos de avaliação. Pode relacionar-se esta observação com uma certa ineficácia das acções pontuais de formação nesta área curricular pois todos os professores tinham sido submetidos a uma mesma acção de formação (homogeneização). O acompanhamento, orientação e ajuda na prática pedagógica das professoras parece ter sido determinante no grupo experimental.

A diferente valorização do conceito estudar verificada nos dois grupos pode ter a sua génese no contexto sócio-económico e cultural das duas escolas sujeitas a observação. A escola do grupo de controlo implantada num meio de características suburbanas recebe e apoia uma população que tende a valorizar mais o estudo como forma promocional.

Ainda no grupo de controlo, a estabilidade dos conceitos de ginástica, estudar, professora e escola é notória em contraste com o conceito de brincar que é profundamente desvalorizado. Este dado é muito interessante e merece atenção mais aturada. Concomitantemente, o valor mais elevado deste grupo observa-se

na distância semântica entre brincar e recreio (.35). Parece assim que o sentido lúdico, o prazer do jogo livre e espontâneo que enformam as experiências mais significativas com que as crianças chegam à escola vão sendo arredadas gradualmente do mundo escolar expresso no afastamento semântico dos conceitos brincar e recreio. Tudo parece indicar que o recreio escolar não cumpre de facto a sua função. Continua a ser, fundamentalmente, um tempo e um espaço de libertação e descompressão onde ocorrem grande parte das coisas desagradáveis.

O afastamento semântico verificado no grupo experimental nos conceitos de Ginástica/Recreio e Ginástica/Brincar traduz, provavelmente, que os alunos passaram a sentir mais a ginástica como disciplina porque a associam, por um lado, mais à escola e à professora e por outro, a distanciam em relação ao Recreio e ao Brincar. De igual modo os conceitos de Escola/Ginástica e Escola/Estudar e a sua proximidade semântica (.08 para os dois pares de conceitos), traduz a real e equiparada integração da EFM na escola. Assim, os conceitos de Brincar e Ginástica e Ginástica e Recreio, que são das distâncias mais longas, mais afastadas entre si (1.57 e 1.49) do conjunto das combinações possíveis dos conceitos considerados, pode significar que a disciplina poderá herdar algumas cargas negativas que ainda perduram nas nossas escolas. Então, não obstante a implementação dos programas, Woody Allen continuará a ter razão por mais não sei quanto tempo.

Bibliografía

- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la Recherche en Éducation*. Armand Colin-Bourrelier, Paris.
- FRANCK, M.; GRAHAM, G.; LAWSON, H.; LOUGHREY, T.; RITSON, R.; SANBORN, M. y SEEFELDT, V. (1991). *Physical Education Outcomes: A Project of the National Association for Sport & Physical Education, USA*.
- GRAHAM, George (1993). *Teaching Children Physical Education - Becoming a Master Teacher*. Human Kinetics Books, Champaign, Illinois.
- KERLINGER, F.N. (1966). *Foundations of Behavioral Research*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- OSGOOD, C.; SUCI, G.; TANNENBAUM, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana, University of Illinois Press.
- SOUSA, Tomé Bahia de (1992). *Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Boletim da SPEF, nº 5/6-Verão/Outono de 1992.

¹ Franck, M., Graham, G., Lawson, H., Loughrey, T., Ritson, R., Sanborn, M., Seefeldt, V. (1991). *Physical Education outcomes: A Project of the National Association for Sport & Physical Education*

² Sousa, Tomé Bahia; Pereira, Beatriz (1992). Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular de Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boletim da SPEF, nº 5-6 Verão/Outono de 1992.

³ De Landsheere, G. Introduction à la Recherche en Éducation. Armand Colin-Bourrellet, Paris, 1976.

⁴ Osgood, C.; Suci, G.; Tannenbaum, P. The Measurement of Meaning, Urbana, University of Illinois Press, 1957.

⁵ Kerlinger, F.N. Foundations of Behavioral Research, Holt, Rinehart and Winston. New York, 1966.