O livro a que pertence este prefácio é escrito por um jovem e promissor docente universitário e investigador da área da Educação Física, António Camilo Cunha. Os profissionais de Educação Física terão sido quem mais cedo compreendeu a urgência e a necessidade de promover sistematicamente investigação no seu campo, desde os tempos do INEF (Instituto Nacional de Educação Física).

Este livro (*Formação de Professores — A Investigação por Questionário e Entrevista: Um exemplo Prático*) baseia-se no trabalho de investigação para as duas teses que produziu e tem como intenção poder ser útil a alunos de cursos de formação de professores ou de educação, entendendo que outros interessados em ciências sociais possam tirar proveito da sua leitura.

O livro relata o percurso da investigação realizada no âmbito da formação de professores de Educação Física, centrado no problema das representações de professores e de formadores. Para além da fundamentação teórica, são apresentados e justificados os aspectos relacionados com a metodologia utilizada. Dedica atenção à formulação dos pontos de partida para a investigação, e mostra como se podem enunciar: em forma de problema, de questões de investigação ou de hipóteses, especificando os objectivos do estudo. No que se refere à metodologia, António Camilo Cunha usou métodos mistos — quantitativos, pelo uso do questionário, e qualitativos, pelo uso da entrevista. Intencionalmente, procurou acentuar a vertente prática, aquela que provavelmente a maioria dos seus expectáveis leitores procurará com maior proveito. Fornece assim informação pormenorizada, justificando as suas opções.

Trata-se de um livro que pode servir de iniciação para quem procura informar-se sobre como investigar, mas que constitui, por si, uma descrição pormenorizada sobre um tema que interessa a todos os que se dedicam ao estudo da educação.

Cândido M. Varela de Freitas

EDITORIAL MAGNÓLIA

www.magnolia.com.pt

ISBN 978-989-8117-02-1

colecção PENSAR

ANTÓNIO CAMILO CUNHA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A investigação por questionário e entrevista
Um exemplo prático

ANTÓNIO CAMILO CUNHA



A investigação por questionário e entrevista

um exemplo prático

EDITORIAL MAGNÓLIA



António Camilo Teles Nascimento Cunha é doutor em Estudos da Criança, professor auxiliar na Universidade do Minho — Instituto de Estudos da Criança e membro do Centro de Investigação em Formação de Profissionais da Criança — LIBEC (Literacia e Bem-Estar da Criança).
Actualmente realiza investigação nas áreas da Formação de Professores e Educadores.

Livros Publicados:

A Educação Física em Portugal. Os Desafios na Formação de Professores, Porto, Editora Estratégias Criativas — Jardim do Tabaco, 2007;

Ser Professor. Bases de Uma Sistematização Teórica, Edições Casa do Professor, Braga, 2007;

Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores (de Educação Física), Vislis Editores, 2007;

A *Educação e a Expressão Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico — As Lições Práticas* (no Prelo);

A Educação e a Expressão Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico — Para uma Nova Reconceptualização (no Prelo).

Editorial Magnólia / Pensar
Copyright © 2007 Editorial Magnólia
e António Camilo Cunha (2007)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
A INVESTIGAÇÃO POR QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA: UM EXEMPLO PRÁTICO
António Camilo Cunha

Editorial Magnólia
Apartado 562,
4764-901 Vila Nova de Famalicão

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda
Acabamento na Inforsete, AG, Lda

1.ª edição: Novembro 2007

ISBN: 978-989-8117-02-1
Depósito Legal: 266508/07

António Camilo Cunha

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Investigação por Questionário e Entrevista

UM EXEMPLO PRÁTICO

EDITORIAL MAGNÓLIA

Prefácio

Em regra, a investigação em ciências da educação não tem muito boa reputação, apesar de existir um número muito considerável de instituições e investigadores que a ela se dedicam. Isto acontece praticamente em todos os países, embora existam altos e baixos no que se refere à confiança que a comunidade manifesta em relação ao valor dos estudos educacionais.

Em 2002, reacendeu-se nos Estados Unidos da América uma polémica que estava apenas suavizada desde os anos 70, a qual opunha os defensores de uma investigação educacional "quantitativa" aos defensores de uma investigação "qualitativa". A causa desse reavivar de polémica derivou de uma decisão da administração norte-americana expressa no *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), conhecido como "No Child Left Behind"[1], na qual se apelava à necessidade de uma investigação "científica" em educação, definida como aquela que se apoiava apenas no método experimental.

Nas décadas de 60 e 70 tinha-se consolidado a aceitação, entre os especialistas no campo da educação, de uma investigação de índole qualitativa, que de algum modo a sociologia utilizara com êxito. Em 1987 a prestigiada American Educational Research Association decidira mesmo acolher nas suas revistas artigos que descrevessem investigações baseadas em metodologias qualitativas, contrariando o costume de apenas serem publicados artigos que divulgassem investigações usando métodos quantitativos (Smith, 1987)[2]. Ademais, passou a ser pacífico aceitar que as duas metodologias não só podiam coexistir como poderiam, sinergicamente, contribuir para um mais bem fundamentado conhecimento das diferentes áreas da educação, tendo muito recentemente sido publicado por Tashakkori e Teddle[3] um

---

[1] Disponível em http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html

[2] Smith, M. L. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, *24*(2), pp. 173-183.

[3] Tashakkori, A., & Teddle, C. (2003) (Eds.). *The Handbook of mixed methods in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

livro integralmente dedicado a métodos mistos, *The Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences*.

O debate – que continua – está condenado a não conduzir a resultados práticos se não existir o bom senso em reconhecer que de um e de outro lado há argumentos válidos. A investigação educacional reveste muitas dificuldades que o investigador tem de superar – e nem sempre o consegue. A escola não é um laboratório, ou melhor, é um laboratório com condições únicas no qual nunca se conseguirá ter o mesmo grau de controlo das variáveis como acontece num laboratório de física. A investigação educacional não tem como objecto o mundo físico ou biológico mas sim o mundo social e do comportamento, no qual as variações do contexto têm grande importância, mas são difíceis de medir (Gallagher, 2002).[4] Obter amostras ao acaso e constituir grupos de controlo, para já não falar no conseguir das escolas as condições exigíveis para uma experiência, são tarefas árduas para um investigador. E ainda que se admita que a experimentação pura está fora de causa (desde que Campbell e Stanley[5] criaram o termo "quase-experimental") e por isso podem eliminar-se alguns dos maiores constrangimentos de uma investigação laboratorial com seres humanos, parece evidente que há sempre perdas de informação muito importantes para compreender o que se passa num ambiente educativo.

Mas isto não significa que privilegiar apenas a investigação que utiliza metodologias qualitativas, que implicam sempre uma certa subjectividade, não seja passível de objecções. Se é verdade que entrevistas ou observações cuidadas podem revelar dados de grande valor, é exigida ao investigador uma grande capacidade não só para usar bem as técnicas adequadas mas principalmente para interpretar os dados colhidos, já que existem problemas de validade e fidelidade a considerar.

Em Portugal, a investigação em educação, que teve algum interesse nos começos do século passado ainda que com pouca repercussão no país, foi praticamente ignorada até à década de 60, na qual se situa a criação do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, que foi, na verdade, o primeiro pilar institucional para a construção de uma investigação educacional no nosso país com um estatuto de qualidade.

[4] Gallagher, J. J. (2002). What next for OERI? *Education week on the Web*. Documento acedido em 29 de Setembro de 2006 em http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=28gallagher.h21 (apenas para assinantes).

[5] Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.

Será preciso esperar mais alguns anos para que outras sementes lançadas à terra germinassem. Os quatro anos do ministério Veiga Simão (1970-1974), mesmo sem darem à investigação educacional grande relevo, permitiram, graças sobretudo aos quadros que trabalhavam no Gabinete de Estudos e Planeamento e à ligação muito firme com a OCDE e o CERI[6], bem como à política de formação no estrangeiro de docentes para as então chamadas Escolas Normais Superiores e ainda ao apoio de várias experiências nas escolas, que a ideia da necessidade de uma investigação educacional séria se instalasse entre os mais responsáveis. A criação das universidades novas e das unidades de educação que foram nelas fundadas, e mais tarde em outras instituições, permitiram o desenvolvimento de estudos em educação e a criação de centros onde se desenvolve investigação de qualidade.

Quando foram criados cursos de mestrado em educação, na década de 80, surgiu a necessidade de apoiar investigação que permitisse a elaboração das dissertações finais; e o esforço feito pelas instituições de ensino superior, universitário e politécnico, na formação do seu pessoal docente, em especial a nível de doutoramento, incentivou mais ainda a área de investigação. Também para o final da década de 80 surgiu como serviço central do Ministério da Educação o Instituto de Inovação Educacional, que até à sua extinção, em 2002, dinamizou a ideia do investigar como essencial para as escolas.

Nos dias de hoje, e mau grado as dificuldades financeiras existentes, pode dizer-se que há investigação em educação em Portugal – basta ver o número impressionante de publicações sobre os mais diversos temas que são dadas à estampa anualmente. Certamente o valor das investigações é desigual – o que acontece noutros domínios – mas, mais importante ainda, percebe-se que é nulo ou quase nulo o efeito que têm nos decisores de política educativa.

É verdade que não tem havido entre nós um debate exigente acerca dos métodos de investigação em educação. As polémicas sobre a utilização de diferentes metodologias são enunciadas mas não debatidas, o que talvez se deva ao facto de existir uma predominância de projectos de investigação que se decidem por abordagens qualitativas.

Perante essa falha, faltou-nos também, e continua a faltar, uma estratégia de informação que implique um reconhecimento da boa investigação que é feita em Portugal, para evitar que ela tenha, como disse inicialmente, uma reputação duvidosa, o que faz com que a conclusões sérias de estudos sérios

[6] OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico; CERI – Centro para a Investigação e Inovação no Ensino.

se sobreponha a opinião de políticos que se apoiem apenas no chamado senso comum.

O livro a que pertence este prefácio é escrito por um jovem e promissor docente universitário e investigador da área da Educação Física, António Camilo Cunha. Os profissionais de Educação Física terão sido quem mais cedo compreendeu a urgência e a necessidade de promover sistematicamente investigação no seu campo, desde os tempos do INEF (Instituto Nacional de Educação Física). Formado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, onde obteve o grau de licenciado em Ensino de Educação Física, foi professor nessa mesma escola e obteve o grau de mestre na Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa. Atraído pelo tema da formação de professores, que foi o da sua tese de mestrado, continuou a desenvolvê-lo quando decidiu doutorar-se, desta vez na Universidade do Minho, que posteriormente o viria a contratar como docente do Instituto de Estudos da Criança.

Este livro (*Formação de Professores – A Investigação por Questionário e Entrevista: Um Exemplo Prático*) baseia-se no trabalho de investigação para as duas teses que produziu e tem como intenção poder ser útil a alunos de cursos de formação de professores ou de educação, entendendo que outros interessados em ciências sociais possam tirar proveito da sua leitura.

O livro relata o percurso da investigação realizada no âmbito da formação de professores de Educação Física, centrado no problema das representações de professores e de formadores. Para além da fundamentação teórica, são apresentados e justificados os aspectos relacionados com a metodologia utilizada. Dedica atenção à formulação dos pontos de partida para a investigação, e mostra como se podem enunciar: em forma de problema, de questões de investigação ou de hipóteses, especificando os objectivos do estudo. No que se refere à metodologia, António Camilo Cunha usou métodos mistos – quantitativos, pelo uso do questionário, e qualitativos, pelo uso da entrevista. Intencionalmente, procurou acentuar a vertente prática, aquela que provavelmente a maioria dos seus expectáveis leitores procurará com maior proveito. Fornece assim informação pormenorizada, justificando as suas opções.

Trata-se de um livro que pode servir de iniciação para quem procura informar-se sobre como investigar, mas que constitui, por si, uma descrição pormenorizada sobre um tema que interessa a todos os que se dedicam ao estudo da educação.

Cândido M. Varela de Freitas
Braga, 29 de Setembro de 2006

Introdução

É uma evidência que a *Formação de Professores e o ser Professor* tem considerado a investigação como fundamento de toda a sua construção e intervenção. Neste contexto, a *Investigação Educacional na Formação de Professores* tem sido objecto de vários olhares, uns mais "tradicionais", outros mais "actuais". Numa rápida análise, talvez possamos dizer que existem duas grandes tradições: uma influenciada pelas *Ciências Naturais,* emergindo daqui a dimensão *quantitativa* da investigação; outra sob o signo das *Ciências Sociais,* desabrochando daqui a dimensão *qualitativa* da investigação. Como se depreenderá, ambas as dimensões apresentam abrangências e limites nos seus campos de análise e intervenção, situação que veio contribuir para a emergência do Paradigma *Teórico-Crítico* hermenêutico como caminho "novo" e complementar aos paradigmas tradicionais.

Por outro lado, constata-se que a literatura sobre Investigação Educacional na Formação de Professores tem dado ênfase à dimensão teórica de abordagem do processo investigativo, levando muitas vezes a situações abstractas e de difícil enquadramento, pelo que existe pouca literatura que enfatize a dialéctica (construção) teórico-prática da Investigação.

Foi neste contexto que este livro emergiu, ao pretender dar um contributo investigativo, tendo como referência um exemplo teórico-prático de uma investigação. A este facto não é alheio o feedback positivo dos nossos alunos de Mestrado e de Doutoramento que encontram na Organização e Planificação deste estudo um *referencial inspirativo*.

Este contributo investigativo torna portanto visível a parte da Organização e Planificação do Estudo da nossa Dissertação de Doutoramento, a saber: Doutoramento em Estudos da Criança – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, com o título "Unidade e Diversidade na Formação *– formação Inicial e Contínua em dois Distritos – Braga e Castelo Branco –* dos Professores de Educação Física/Desporto. Estudo das Representações de Professores e Formadores").

Neste estudo, chamamos *o Questionário* (referencial quantitativo) e a *Entrevista* (referencial qualitativo) como opções metodológicas e instrumentais da nossa investigação, não deixando de explorar os caminhos teórico – críticos. Serão, portanto, o *Questionário* e a *Entrevista*, o objecto central de análise, em que se tenta dar um sentido e uma intencionalidade "*ao que deve ser dito*".

O livro está organizado em três Capítulos. No primeiro capítulo (Capítulo I) fazemos um enquadramento teórico sobre a problemática da *Investigação Educacional na Formação de Professores.*

Os dois capítulos seguintes encarrilam na problemática da *Organização e Planificação do Estudo* conduzindo e realçando aspectos como o *Objecto de Estudo* e a *Metodologia de Investigação.* O texto destes dois capítulos é colocado na sua "*forma original*", isto é, transporta o texto – *dinâmico, contextual, vivo e vivido – da Tese.* Este facto "poderá" em alguns momentos remeter para a tese uma análise mais contextual.

No Capítulo II – *Objecto de Estudo,* fazemos uma proposta investigativa quanto à formulação dos problemas, objectivos, hipóteses/questões de estudo e limitações do mesmo.

Finalmente no Capítulo III – é apresentada a *Metodologia de Investigação.* Nela fazemos a caracterização da amostra, condições de realização do estudo, identificação e descrição das variáveis, instrumentos de recolha de dados e validação, processo de recolha de dados, análise dos dados e métodos estatísticos.

CAPÍTULO I

A Investigação Educacional na Formação de Professores

1. Considerações Gerais
2. Novos Paradigmas na Investigação Educacional e na Formação de Professores

1. Considerações Gerais

A investigação em Educação[1], em particular na formação de professores, é um domínio ainda pouco sustentado, dado a inexistência de matrizes e de modelos assentes em paradigmas bem definidos, que permitam construir um quadro sistémico da diversidade em unidade. Resultado desta realidade, a investigação em formação de professores também "carece" de sistematização do quadro teórico, este por sua vez influenciado por ciências várias como a Sociologia, a Psicologia, as Teorias Curriculares, a Antropologia, entre outras. Por outro lado, existe uma falta de homogeneidade nas diversas vertentes da formação de professores, o que impossibilita uma estratégia coerente em termos investigativos, conduzindo a lógicas diversas na forma de encarar a investigação educativa.

Daí que poderemos afirmar que a formação de professores constitui um dos objectivos da investigação educacional. Apesar da existência de vários paradigmas e caminhos investigativos, apesar de algum esforço, ainda não se encontraram na perspectiva do consenso, influenciado este facto também pela diversidade e resultados da própria investigação (Camilo Cunha 2000).

Assim, quando falamos em investigação educativa, bem como na formação de professores, desde logo emergem duas grandes tradições que influenciam a multiplicidade de abordagens (opções) e respectivos quadros/técnicas metodológicas (etapas de construção do conhecimento científico). Estamos a falar do modelo (tradição, paradigma, programa de investigação) das *Ciências Naturais,* traduzido em lógicas quantitativas; e do modelo (tradição, paradigma, programa de investigação) das *Ciências Sociais,* evoluindo daqui um sentido qualitativo.

> *"A investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na instituição escolar como aceder aos níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estru-*

turado e orientado. Assim, a qualidade do processo educativo é fruto, entre muitos outros factores, da capacidade de intervenção didáctica dos professores. (...) a necessidade de conceber o professor como um especialista portador de saberes científicos, didácticos e pedagógicos profundos, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica segundo um quadro explícito de valores éticos e morais, e que apresenta a disposição e a capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, é uma perspectiva que precisa de ser afirmada e consolidada todos os dias. Estudar o seu pensamento e a sua profissionalidade, é portanto um caminho a seguir" (Carreiro da Costa, 1996, p.1).

Sem querermos situar com exactidão a origem desses modelos (dificuldades), é nos anos sessenta e setenta que a formação de professores foi encarada com alguma atenção. Fuller & Bown (1975) referem que, nesses anos, quase nada se sabia acerca deste mesmo assunto, estando as situações investigativas voltadas para a melhor forma objectiva de formação – necessidade de evidenciar processos intra e interpessoais, não havendo lugar para as hipóteses – explorar o que há para conhecer. Neste contexto, Canário (1991) ressalta que a investigação feita até então não traduzia resultados práticos – melhoria do sistema escolar – considerando *anos de crise da investigação educativa.*

Nesta plataforma, ao reflectir sobre o estado da investigação, Cachapuz (1987) salienta que a investigação (educação/formação de professores) parece ter pouca influência nas práticas educativas, apresentando possíveis razões:

– a ausência de uma teoria geral em que fundamentar a investigação educacional;

– dificuldades de ordem metodológica;

dificuldades aliadas à natureza da área conceptual;

– a ausência ou a pouca saliência, nos diferentes modelos de formação de professores em Portugal, de uma componente in-vestigativa;

– a falta de condições institucionais para o exercício da investigação educacional por parte dos professores;

– a fraca aceitabilidade da investigação em educação, por razões diversas.

Também Campos (1988), refere que as dificuldades de implementação e de visibilidade da investigação (conhecimento)[2] se devem a razões evidenciadas pelo facto de:

– a investigação empírica actual tender a confirmar a ideia de que a formação inicial e a formação contínua, na sua forma usual, são relativamente ineficazes;

– as investigações existentes se terem tornado relativamente redundantes, isto é, de terem produzido dados semelhantes em contextos diversos, em momentos diferentes e com métodos de inquérito vários;

– também haver investigação, indicando os dispositivos mais ou menos adequados, quer para a formação inicial quer para a formação contínua. Permanecem, no entanto, na periferia das instituições principais (sob a forma de pequenos projectos piloto, de estudos pouco conhecidos dos responsáveis), provavelmente porque exigem reestruturações profundas que ultrapassam as energias e as vontades das instituições existentes;

– de que teríamos menos necessidade de novas investigações "confirmatórias" do que de investigações rigorosas que desenvolvessem e acompanhassem novas práticas.

Apesar de se reconhecer as dificuldades da investigação, uma vez que o carácter específico do objecto e do método das Ciências de Educação é constantemente modificado, pois o investigador constrói e reconstrói permanentemente o objecto e, simultaneamente, está nele implicado; associado ao facto da educação ser multidimensional quanto à definição do conteúdo do seu objecto, quanto às vertentes da realização e quanto aos métodos utilizados (Veiga 1991), parece ser consensualmente unânime a defesa da investigação quantitativa e qualitativa (interacção), mais interactiva, sistémica, contextual, longitudinal, reforçando a posição dos envolvimentos. Deste modo, elevam-se contextos históricos, políticos, económicos e éticos na definição do professor (histórias de vida, selecção, opção vocacional, formação, colocação e progressão na carreira).

Igualmente se assiste à defesa das investigações casuísticas dos processos de desenvolvimento humano, assentes em orientações relativistas e construtivistas, fomentando a reflexão e a construção de novas significações de maior dialéctica.

O desafio proposto por estes paradigmas (combinações) parece aliciante e adequado aos educadores profissionalmente habilitados, ou seja, aos destinatários que o nosso conceito de formação contínua privilegia.

Na formação de professores parece ser consensualmente unânime a necessidade de explicitar os objectivos educativos, saber exactamente como variam de indivíduo para indivíduo e, sobretudo, se foram atingidos. Torna-se

indispensável encontrar posições consensuais quanto às soluções e recomendações, na convicção de que se poderá encontrar metas e objectivos claros de formação de professores. Independentemente das metodologias adoptadas, sejam elas quantitativas ou qualitativas, racionalistas, ou naturalistas, teóricas ou empíricas, descritivas ou experimentais, é importante que se encontre uma identidade no campo do conhecimento com objectivo próprio, epistemologicamente definido e reconhecido.

2. Novos Paradigmas na Investigação Educacional e na Formação de Professores

A investigação educacional (formação de professores) resulta da evolução das concepções filosóficas tradicionais, culminando com o aparecimento de novos paradigmas investigativos (relativismo científico). Neste sentido, podemos encontrar um grande paradigma dominante e outro que, nos anos oitenta e noventa, começa a emergir. O primeiro assenta numa dinâmica positivista, experimental, hipotético-dedutivo (o *quantitativo* – Ciências Naturais) [3], orientado para a produção de uma predisposição de validade universal. Predominante nos anos setenta é um paradigma assente no modelo de produção industrial, fundamental no processo racional, planificado, sequencial, independente, do investigador em relação ao objecto de estudo, que difunde inovação depois de testado no terreno experimental (Canário, 1991 b). Aí se assiste à manipulação sistemática e controlada de variáveis das condições de observação para assim se explorarem relações de causa e efeito. Aí se analisam os efeitos lineares ou multilineares das variáveis independentes sobre as intervenções rigorosamente planeadas do investigador. Aí se estudam ainda as relações directas de dependência entre os procedimentos adoptados na experimentação e as previsíveis modificações operadas no comportamento.

Num outro ponto, o segundo paradigma privilegia a interpretação, (o *qualitativo* – Ciências Sociais)[4], uma abordagem etnográfica dos fenómenos educativos-cognitivista, naturalista, fenomenológico e etnográfico.

Segundo este modelo, a educação e a formação de professores devem ser entendidas numa lógica interpretativa e hermenêutica, elevando a descoberta de significados inerentes aos actores através de uma inter-relação com a realidade, emergindo realidades particulares que "não são" susceptíveis de generalizar.

Esta "ruptura" assenta no carácter relativo do conhecimento científico, influenciado pelos contributos dos filósofos da ciência, nomeadamente Kuhn

(1972), Lakatos (1970), Popper (1963, 1972), Weimer (1979, 1981), Erikson (1986), Entonado (1991).

De facto, contrariamente às concepções filosóficas tradicionais que defendiam uma concepção cumulativa, progressiva e linear do progresso científico, a nova filosofia da ciência defende que este se verifica em função da reconstrução dos factos científicos e que Kuhn (1972) identifica pelas fases: normal, crise e revolução ou rupturas conceptuais, pondo em causa a regularidade do conhecimento científico, bem como a ideia de acumulação.

Assim, o conhecimento científico deixa de ser absoluto e imutável para passar a ser hipotético e conjectural (sujeito a crítica constante) e, os cientistas como humanos que são, interpretam, transformam e reconstroem a realidade em função dos seus próprios sistemas cognitivos.

O objecto da ciência deixa de se limitar quase exclusivamente ao "ser" – estabilidade e permanência, assente um paradigma empírico-positivista (método indutivo), para começar também a contemplar o "devir" – evolução, crise, instabilidade, conduzindo a uma posição que assume uma visão não justificacionista da ciência – emerge uma visão epistemológica relativista, assente no processo de constante procura (métodos dedutivos), dependendo estes de esquemas prévios de conhecimento e de teorias.

Este sentido relativista, hipotético faz emergir novos paradigmas. Um dos exemplos mais relevantes – *o pensamento do professor* – está implícito neste nosso estudo, nomeadamente nos contextos formativo (tomada de decisões – processamento de informação) e psicossocial (necessidades, expectativas, representações).

No paradigma investigativo, o pensamento do professor surge dentro da linha evolutiva dos modelos de investigação em educação. Como já tivemos oportunidade de referir, nos anos sessenta apareceu o modelo de investigação "presságio – produto", segundo o qual a eficácia docente (variável produto) era resultado das características da personalidade (variável presságio) dos docentes (Getzels & Jackson, 1963). Este modelo investigativo conduziu a resultados pouco relevantes no conhecimento concreto e útil do fenómeno ensino/aprendizagem.

Esta constatação levou a que, na década de setenta, surgisse o paradigma "processo – produto", cujo objectivo era o de identificar as condutas do professor[5] (variável processo) que apresentassem relação com um bom rendimento dos alunos (variável produto) (Medley, 1979; Petrica, 1989).

No entanto, este modelo/paradigma foi objecto de algumas críticas, nomeadamente à impermeabilidade, aos conteúdos, aos contextos, aos métodos e à cognição (Lowyck, 1990).

O reconhecimento das lacunas destes modelos, na linha quantitativa, favorecem o aparecimento do paradigma cognitivo[6].

> A este propósito, Sousa (1993) refere que "*Embora a linha cognitiva de investigação seja recente, é já notória uma evolução intrínseca. No início, eram realçados os aspectos mais formais e racionais do processo cognitivo dos professores. São disto exemplo os estudos que descrevem como os professores planeiam as lições, tomam decisões, resolvem problemas e processam a informação. Algum tempo depois, contudo, esta descrição do processo foi substituída por novas perspectivas. Passou a dar-se cada vez mais atenção ao conteúdo do pensamento, isto é, à cognição, aos esquemas, às teorias simples, aos constructos pessoais e às preocupações*" (p. 19).

Nas décadas de oitenta e noventa, a importância da investigação sobre o pensamento do professor é reconhecida, descrevendo-se a sua vida mental, os seus antecedentes e consequentes, expressos sob a forma de expectativas, de atitudes, de crenças, de dar respostas, de fazer juízos, de reflectir na e sobre a acção, de tomar decisões e de agir etc. (Garcia, 1987; Clark & Peterson 1986).

Como já referimos, este paradigma apresenta basicamente os modelos na dinâmica da práxis profissional, ou seja, *o modelo de tomada de decisões,* em que se investigam determinadas situações/envolvimentos, bem como é que o professor decide o que deve fazer (toma decisões sobre a sua actividade, questiona-se, modifica); *o modelo de processamento de informação,* assente na definição das situações de ensino e como esta condiciona a sua conduta em função dos aspectos mais pertinentes em detrimento de outros. Esta perspectiva vem reforçar a dimensão ontológica da profissão e da formação, tentando contribuir para o conhecimento das variáveis que condicionam o desempenho da actividade docente (o professor como pessoa e como profissional objecto de investigação e de reflexão); *o modelo de análise psicossocial* (através do conhecimento das necessidades, expectativas, representações, crenças); e *o modelo assente nos momentos de actuação* (na perspectiva pré-activa, interactiva, pós-activa).

Neste paradigma são geralmente utilizados métodos de análise qualitativa, de análise interpretativa, fenomenológica, etnográfica nomeadamente, pensamento em voz alta (auto-avaliação), relatórios retrospectivos, registos filmados e escritos (práticas autobiográficas, diários, cadernos de trabalho, entrevistas (Lowyck, 1986)). Igualmente dá suporte a dois centros de investigação, como é o caso dos *Estudos de Caso* (Alonso, 1996; Oliveira Formosinho, 1987,1988; Vasconcelos, 1997 a, b; Yin, 1994) e *Histórias de Vida* (Moita, 1995; Nóvoa, 1995).

Muitos trabalhos de investigação sobre análise de crenças, princípios práticos, constructos pessoais, teorias implícitas e conhecimento prático dos professores começam a ser motivo de atenção pelas suas potencialidades (Zabalza, 1994), geralmente expressas na planificação do processo ensino/aprendizagem (processamento de informação), na comparação entre professores experientes e principiantes (decisão pré-activa, interactiva e pós-interactiva da relação pedagógica) e, mais recentemente, as questões de conhecimento profissional ao nível das diferentes disciplinas.

Cremos que, no contexto dos modelos de formação, o paradigma do pensamento do professor fornece informações importantes sobre a realidade educativa expressa na reflexão (consciencialização) da sua experiência e práxis.

Esta linha de orientação está igualmente ligada às lógicas de inovação educativa, nomeadamente na formação inicial e contínua, que olha para o profissional que constrói e redefine os projectos de mudança, em vez do executor de inovações delineadas numa dimensão a que é muitas vezes estranho (Escudero, 1986). Isto parece elevar a ideia de que o trabalho docente está muito ligado à representação dos professores acerca da sua profissão (sucesso profissional) e à sua formação.

No entanto, este paradigma não deixa de apresentar igualmente algumas limitações, pelo facto do fenómeno ser complexo e pela divergência e diversidade da abordagem investigativa. Exemplo disto mesmo é a existência dos vários modelos apresentados: o modelo de tomada de decisões, o modelo de processamento de informação, o modelo de pensamento e acção, como referem por exemplo (Clark, 1978; Clark & Peterson, 1986; Garcia, 1987; Pérez Gómez, 1984); e ainda questões relativas ao planeamento do professor, aos pensamentos e às decisões interactivas dos professores, à teoria e à crença dos professores, à avaliação dos professores e à formação dos professores.

Daí que as percepções individuais da complexidade do acto de ensino, a imprecisão do quadro de referência conceptual, a confusão de definições imprecisas e ideossincráticas dificultem a consolidação de muitos resultados de investigação (Lowyck 1990) o que, no entanto, não implica que a investigação e os investigadores contribuam com informação, reflexão e conhecimento para o processo educativo (formação de professores).

NOTAS

[1] – A investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre essa mesma realidade (Vielle, 1981, p.339).

[2] – Neste contexto, Simões (1994) refere que a transmissão de conhecimentos, sejam eles ligados às ciências da educação ou à(s) área(s) disciplinar(es), continua a ser o objectivo implícito subjacente à preparação de professores, a qual oscila continuamente, numa polarização entre o que ensinar e como ensinar (controlo das variáveis, cientificidade). Embora surjam afirmações desculpabilizantes, quase rituais, da importância igualmente determinante do saber ser – ou dimensão pessoal relativa à identidade daquele que ensina – e do saber tornar-se – referente aos valores e ao posicionamento crítico sobre o que ensina e mesmo porque se ensina – na prática, as nossas reformulações e aperfeiçoamentos continuam, de maneira dramática, a desconhecer o carácter complexo, multideterminado e interactivo do processo educativo do educador e do educando nele implicados(p.172).

[3] – Do ponto de vista funcional/operacional, podemos dizer que o *paradigma quantitativo* assenta tradicionalmente nas investigações empíricas – experimentais, quasi-experimentais e nos caminhos Presságio/Produto e Processo /Produto. O *paradigma presságio – produto* (anos sessenta) tem por objectivo correlacionar as características dos professores (personalidade, experiência, inteligência...) com os resultados dos alunos. Pretende antecipar a realização profissional com o sucesso dos alunos-critério/eficácia. *O paradigma processo – produto* (anos setenta) enfatiza uma correlação directa entre o comportamento do professor (variável independente) e o comportamento do aluno (variável dependente). A formação técnica do professor e a observação sistemática dos comportamentos (Skills), que depois de codificados em categorias pré – determinadas, emprestam contributos importantes para o processo ensino-aprendizagem. Deste paradigma emergem duas grandes tendências: ALT (Academic Learning Time) em que os resultados dos alunos são condicionados pelo tempo necessário, tempo real para a aprendizagem, e a tendência (Attitude Treatment Interaction), pela procura de correlação das actividades de ensino-aprendizagem e as características dos alunos.

[4] – O paradigma qualitativo tem-se materializado nos caminhos investigativos mais utilizados, nomeadamente *o pensamento do professor(a) mediacional centrado no aluno(b) e ecológico (c)*(décadas de oitenta e noventa). *O paradigma pensamento do professor(a)* eleva o docente como um profissional racional que toma decisões (contexto), como um profissional reflexivo e prático pela reconstrução e pelo processamento de informação no decurso da sua práxis profissional. As estruturas cognitivas (tomadas de decisões) têm reflexo na acção profissional. Neste contexto, por exemplo Pacheco (1993, p.110)), ao reflectir sobre este mesmo paradigma começa por um plano conceptual (pensamento/acção), delineando três aspectos: – pensamento/acção do professor numa perspectiva dimensional pelo processamento de informação e tomada de decisões – parte do princípio que o indivíduo é um procurador activo que permanentemente toma decisões (teoria cognitiva) nos diversos contextos, nomeadamente o psicológico (crenças, valores, dilemas), o ecológico (normas administrativas, espaço didáctico, envolvimento interno/externo) e o social (turma, meio); – pensamento/acção do professor numa perspectiva dos momentos de actuação – decisões pré-activas, decisões interactivas, decisões pós-activas – consideram os momentos de actuação pré-activos o antes da aula (preparação, materiais, estratégias...), os momentos interactivos o durante a aula (intervenção, reflexão, acção...) e os momentos pós-interactivos o depois da aula (reflexão, modificação, consolidação...); – pensamento/acção do professor numa perspectiva do contexto psicossocial – atitudes, concepções, constructos, crenças, teorias implícitas, perspectivas, juízos, dilemas – segundo esta perspectiva, no universo cognitivo distinguem-se numerosos conceitos, atitudes, termos, representações, crenças, que caracterizam o pensamento do professor. Estes numerosos conceitos permitem explicar, interpretar e prever a realidade que, no entanto, continua a situar-se numa plataforma flexível, dinâmica e previsional, que se vai modificando no tempo e no espaço (experiência – declaração hipotética). Cada professor tem um processo próprio de interpretar os dados, pensando e actuando a partir de um conjunto de constructos que definem a sua intervenção – estruturação mental ou visão particular da realidade que cada docente elabora permanentemente. *O paradigma mediacional centrado no aluno (b)* – segundo este paradigma é preciso estar na posse dos conhecimentos prévios dos alunos (concepções alternativas) e das formas de intervenção adequadas. O aluno é o actor preponderante no processo ensino-aprendizagem. *O paradigma ecológico (c)* – este paradigma vem reforçar a necessidade de se conhecer os contextos de intervenção didáctica e da relação da escola com o meio em que se insere. A aprendizagem é resultado de inúmeras variáveis que coabitam no envolvimento formativo e social. A investigação qualitativa enfatiza, portanto, o que pensam e como pensam os professores e os alunos e, neste sentido, vários estudos têm sido objecto deste paradigma, nomeadamente ligados à formação de professores (inicial, contínua) à planificação, ao conhecimento prático dos professores, aos constructos pessoais e à inovação curricular, às representações e às crenças dos professores, ao seu comportamento na sala de aula, à prática profissional, às atitudes dos alunos face à escola, às teorias implícitas, às atribuições causais do comportamento e ao desempenho dos alunos.

Em síntese, poderemos dizer que o *Paradigma positivista* (quantitativo, racionalista, experimental/empírico e analítico) parte do princípio que os fenómenos podem ser estudados de modo objectivo, mediante análises empíricas e desenhos experimentais. Fomenta, portanto, a quantificação e a formulação de princípios ou leis explicativas dos fenómenos educativos ou dos processos de ensino-aprendizagem a partir de dados estatísticos. Em relação *ao Paradigma interpretativo* (qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista/etnográfico), este penetra no mundo pessoal dos participantes, verificando como interpretam as situações, quais as suas intenções e significados. Enfatiza ainda a compreensão e a interpretação da realidade educativa a partir dos significados das pessoas implicadas, bem como estuda as suas crenças, intenções, motivações e outras características não directamente observáveis, mas susceptíveis de experimentação. Focaliza-se na descrição e na compreensão do que é único e particular para o sujeito, em vez de procurar generalizações. As preocupações de amostras e de generalizações, de validade e de fiabilidade dos instrumentos "não são" elementos de primordial importância, dependendo mais das análises e das sensibilidades da investigação. Finalmente, o *Paradigma teórico-crítico* pretende superar o que se considera o reducionismo do paradigma positivista e o conservadorismo do paradigma interpretativo. Não apenas descreve e compreende a realidade educativa como também a transforma, pela sua objectividade e subjectividade disciplinada.

Fernandes (1991) refere que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas de investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema. A utilização de uma metodologia múltipla oferece soluções que permitem contrabalançar algumas fragilidades e limitações ao combinar deliberadamente vários métodos da mesma investigação (p.65).

Sem nos querermos envolver numa discussão de natureza espistemológica sobre diferentes paradigmas (tradições) de investigação, tivemos o cuidado de utilizar (e combinar) análises diferenciadas com o objectivo de alargar o âmbito de reflexão, intervenção e inclusão, partindo do pressuposto que serão complementares e não antagónicas.

O presente estudo insere-se, portanto, no tipo de método quantitativo e qualitativo (descritivo), cuja finalidade será a lógica da diversidade e da complementaridade no fornecimento de uma caracterização precisa das variáveis envolvidas neste fenómeno. A opção por estes paradigmas decorre do facto de centrarmos a nossa atenção/observação sobre o pensamento dos professores, as necessidades/expectativas, as representações do contexto em que eles se situam e as Instituições que foram responsáveis pela sua formação numa perspectiva reflexiva-construtiva. Ao tomarmos esta opção, o nosso objectivo era poder esboçar uma linha de pesquisa que fosse consequente com as interrogações a que o quadro de referência conceptual dos problemas enunciados evidenciou.

[5] – Por forma a analisar as condutas dos professores, foram concebidos muitos e diversificados sistemas de observação, estruturados segundo categorias. Estas permi-

tiam quantificar e classificar a frequência com que os professores utilizavam as suas condutas, tentando descobrir os comportamentos eficazes e produzir assim conhecimentos prescritivos (Lowyck, 1990, p.89).

[6] – A preocupação relativa a este enfoque investigativo (contructos e processos mentais) remonta aos anos 60. Já em 1968, Jackson (1968), apresenta um trabalho descritivo, referindo a grande complexidade da função docente, sublinhando as distinções conceptuais que balizam o quadro de referência do professor, como é o caso de referência do professor, ou de distinção entre as fases pré-activa e interactiva de ensino, chamando a actuação da comunidade científica para a importância de descrever o pensamento e o planeamento dos professores como um meio de compreender os processos da aula.

CAPÍTULO II

Objecto de Estudo

1. Introdução
2. Definição dos Problemas e Objectivos da Investigação
3. Formulação das Hipóteses e Questões de Estudo
   3.1. Formulação das Hipóteses para Análise Quantitativa
   3.2. Formulação das Questões de Estudo para Análise Qualitativa
4. Limitações do Estudo
5. Conclusão

1. Introdução

Neste capítulo, procederemos à definição do enunciado dos problemas e dos objectivos do estudo; formularemos hipóteses e questões de estudo; e terminaremos com uma referência às limitações do estudo. No essencial, pretendemos reconstituir algumas das etapas do percurso delineado e explicitar os principais parâmetros conceptuais que definiram o carácter da pesquisa.

2. Definição dos Problemas e Objectivos da Investigação

Da análise da literatura, percebe-se que o conhecimento do professor, aquilo que ele é, pensa e sente sobre a educação e sobre o ensino, a representação da profissão e da formação, são factores imprescindíveis para a compreensão do universo do sujeito a formar, uma vez que essas convicções interferem na sua actuação na escola e na forma como ensina.

Subjacente a este breve exame, outro aspecto relevante, e que será objecto do nosso estudo, diz respeito à dualidade, ou continuidade, da formação inicial/formação contínua de professores. É um facto que existem vários modelos, diversas perspectivas e concepções de formação de professores. É também verdade que na Educação em geral, e na Educação Física em particular, como tivemos oportunidade de referir na revisão da literatura, existem várias instituições de formação inicial/contínua. Não é, pois, de estranhar que esta diversidade poderá suscitar alguma apreensão naqueles que são mais conservadores e cautelosos *(que identidade profissional?)* e, por outro lado, a menor apreensão naqueles que defendem que a mudança e a inovação são "*desordenadas*" e "*diversificadas*".

Assim, nesta investigação propomo-nos prestar um contributo para o conhecimento das opiniões, expectativas e necessidades, representações da formação inicial e contínua dos professores de Educação Física, com o intuito de fomentar uma "*nova concepção*" de formação inicial/contínua.

Neste contexto, e na sequência destas situações, as grandes questões orientadoras dos percursos trilhados na concretização desta investigação podem consubstanciar-se nas seguintes interrogações, problemas gerais ou dúvidas da pesquisa:

Perguntas gerais

– A que necessidades deve responder a formação contínua?
– O que deverá desenvolver (teoria/prática)?
– O que é uma boa formação contínua?
– Quais os aspectos/campos mais desejados?
– Quais as expectativas (necessidades) definidas pelos sujeitos com sexo diferenciado?
– Quais as expectativas (necessidades) definidas pelos sujeitos que têm formação académica diferente?
– Quais as expectativas (necessidades) definidas pelos sujeitos que possuem anos de prática lectiva diferenciada?
– Quais as expectativas (necessidades) definidas pelos sujeitos de duas regiões diferentes?
– Que diferenças poderão ser detectadas no que respeita a essas expectativas entre os grupos amostrais?
– Que opiniões manifestam os professores face à formação contínua?
– Que importância atribuem à formação contínua?
– Que importância atribuem às necessidades de formação contínua?
– Que importância atribuem às necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física?
– Que importância atribuem às necessidades de formação contínua, em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física?
– Quais as representações sobre a formação inicial e contínua dos professores de Educação Física com formação inicial Politécnica e Universitária?
– Quais as representações sobre a formação inicial e contínua dos professores formadores de Educação Física das Instituições Superiores Universitária (pública e privada) e Politécnica (pública e privada)?
– Que novas concepções, modelos ou paradigmas teórico-práticos defendem?
– Que novos paradigmas formativos poderão surgir?
– Que nova organização poderá emergir?

Foi nestas questões que o nosso trabalho se centrou, tentando dar resposta a cada uma delas, com o propósito de contribuir para uma melhor caracterização da formação inicial e contínua. No entanto, se este constitui o conjunto das questões fundamentais que nos propomos estudar nesta investigação, ele não encerra naturalmente uma diversidade de outras temáticas mais parcelares que foram objecto de análise e que se prendiam nomeadamente com a forma como os intervenientes viveram e deram significado ao processo formativo.

Assim, e de acordo com as referências feitas aquando da revisão da literatura, as dúvidas evocadas anteriormente são apoiadas na reflexão de Rodrigues (1991), quando refere que a determinação das necessidades e representações de formação, a partir das expectativas individuais e de grupo, de professores, é a forma que melhor respeita os trajectos profissionais individuais específicos. Este deve ser o modo de privilegiar a maior parte dos projectos e da organização de formação a desenvolver. Deste modo, a capitalização das experiências vividas na formação, na prática e sobre a prática, passa pelo conhecimento dessa *praxis*, das estratégias de reflexão dos professores e das formas de questionamento e resolução dos problemas no quadro de uma autonomia contextualizada.

Confluindo neste envolvimento, delineamos, então, *o(s) problema(s)*[7] *específico(s)* do presente estudo, para cuja (re)solução pretendemos contribuir.

A) Quais serão as expectativas (necessidades) dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e do Distrito de Braga face à formação contínua?

B) Quais serão as representações dos professores de Educação Física (formandos e formadores) face à diversidade de instituições de formação inicial e contínua desses professores?

Neste sentido, para entender estes problemas, em termos práticos, tivemos de tomar diversas decisões pela complexidade do enquadramento em que estes se inserem, designadamente no que concerne à estipulação das variáveis e das matérias ou campos de estudo. Dada a intenção que tínhamos de rentabilizar as eventuais conclusões da presente investigação para a nossa teoria/prática formadora, facilmente privilegiamos o âmbito da formação inicial e contínua de professores. Por esse motivo, e por razões de oportunidade de investigação relativamente ao enquadramento pessoal, profissional e institucional em que nos encontramos, decidimos abordar esta problemática no âmbito dos professores de Educação Física. A eleição deste campo também foi influenciada pelos aprofundamentos teóricos que empreendemos antes e pelos aspectos que nos sensibilizaram, nomeadamente os contributos teóricos/

práticos preconizados pelos professores João Formosinho e Carreiro da Costa, aquando do Mestrado em Ciências da Educação.

Perante este enquadramento e não comportando qualquer resposta linear, dado que a formação de professores se norteia por conceitos de educação e de ensino, de profissão e de escola, e em última instância por conceitos de homem e de sociedade que interferem nas opções a fixar, o estado actual da ciência permite-nos, contudo, delinear algumas linhas orientadoras, onde se perfilam respostas às questões formuladas.

Foi nesse sentido que, decorrendo do nosso conhecimento, da nossa experiência prévia, da intenção e de vários processos analíticos, como refere Lester (1980), tentámos resolver as questões formuladas.

Com base nestas dúvidas, são intenções/variáveis do nosso estudo:

– Conhecer como os professores reagem face à formação contínua e em que medida as variáveis -sexo, formação académica (grau académico) e prática lectiva (anos de serviço) – podem ou não influenciar as expectativas.

A saber:

– Professores do sexo masculino vs professores do sexo feminino;
– Professores com formação bacharel vs professores com formação licenciatura;
– Professores até cinco anos de serviço vs professores com mais de seis anos de serviço;
– Conhecer as diferenças de opinião (expectativas/necessidades) estatisticamente significativas, no que respeita:
– às opiniões manifestadas face à formação contínua;
– à importância que dão à formação contínua;
– à importância que atribuem às necessidades de formação contínua;
– à importância que atribuem às necessidades de formação contínua, na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física;
– à importância que atribuem às necessidades de formação contínua, em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.
– Conhecer as diferenças de opinião (expectativas/ necessidades) estatisticamente significativas no que respeita às variáveis em estudo em duas regiões – Distrito de Castelo Branco e Distrito de Braga:
– em cada região;
– nas duas regiões no seu conjunto;
– Dar resposta às questões específicas de estudo;

– haverá alguma relação entre o sexo e as expectativas (necessidades) face à formação contínua?
– haverá alguma relação entre a formação académica e as expectativas (necessidades) face à formação contínua?
– haverá alguma relação entre a prática lectiva e as expectativas (necessidades) face à formação contínua?

São, igualmente, intenções do nosso estudo:

– Conhecer como os professores se sentem face à formação inicial e contínua e em que medida as variáveis -instituições de formação (Politécnica, Universitária – pública e privada) – podem ou não influenciar as representações.

A saber:

– professores com formação Politécnica (pública) vs professores com formação Universitária (pública);
– professores formadores das instituições Politécnicas (públicas) vs professores formadores das instituições Universitárias (públicas) vs professores formadores das instituições privadas (Politécnicas e Universitárias);
– Conhecer as diferenças de opinião (representação), no que respeita:
– ao local onde deverá ser efectuada a formação inicial de professores de Educação Física[8]*;*
– à opinião manifestada sobre a formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nas Universidades (públicas);
– à opinião manifestada sobre a formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nos Politécnicos (públicos);
– à opinião manifestada sobre a formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nas instituições de Ensino Superior Privado;
– à opinião manifestada sobre a formação dos professores de Educação Física sob a forma de CESE;
– à opinião que têm da formação inicial recebida;
– à formação de professores de Educação Física para o 1.º ciclo do Ensino Básico
– à formação de professores de Educação Física para o Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Secundário;
– aos critérios de formação na formação de professores de Educação Física;
– às competências que deveriam fazer parte de um futuro professor de Educação Física.

– à criação de uma rede nacional de formação de professores de Educação Física:
– à criação de uma rede europeia de formação de professores de Educação Física
– ao local onde deverá ser efectuada a formação contínua dos professores de Educação Física;
– à elaboração dos currículos da formação contínua;
– à importância da formação contínua;
– às necessidades de formação contínua;
– às necessidades de formação contínua para aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física;
– às necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos pro-gramas de Educação Física;
– aos problemas que envolvem a actividade profissional;
– às necessidades/problemas de formação contínua face à diversidade das instituições formadoras;
– às necessidades/problemas de formação contínua face aos novos programas/currículos;
– à elaboração de um prospecto de formação de professores de Educação Física, contribuindo para o despontar de uma nova ordem de formação tendo como alvo atenuar as preocupações existentes;
– a dar respostas à questão fundamental do estudo.
– Haverá alguma relação entre as instituições de formação e as representações dos professores face à formação inicial e contínua?

Neste enquadramento, as questões de pesquisa colocadas pelo tema da investigação são múltiplas, tendo a ver com a abrangência e com as implicações dos problemas relativos à formação inicial e contínua dos professores de Educação Física. Perante estes constrangimentos, mais do que enunciar as muitas outras questões possíveis, abordámos aquelas que nos pareciam mais plausíveis e pertinentes relativamente aos instrumentos e análises teóricas na fase interpretativa dos resultados.

Sendo assim, as interrogações incluem aspectos de vária ordem, correspondentes ao contexto teórico, metodológico e institucional, situando-se na intersecção das dimensões estudadas, apesar de nem todas poderem vir a ser de implementação exequível em termos de delineamento da pesquisa.

A natureza e as características do contexto em que decorreu este estudo, e a forma como os participantes se pronunciam relativamente à realidade, cons-

tituem uma *pedra* fundamental para a análise, interpretação e elaboração de um possível "*novo paradigma/matriz de formação*". Decorre desta afirmação que a nossa preocupação com os resultados surge na perspectiva de uma aproximação das necessidades/expectativas e representações. De acordo com esta orientação, conjugámos os números e as quantidades com a dimensão qualitativa da investigação – enfoques epistemológicos.

Assim, para dar resposta a esta problemática optámos metodologicamente por:

– Recolher as necessidades e expectativas dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e do Distrito de Braga acerca da formação contínua, tendo por base o instrumento – *questionário;*
– Recolher as representações sobre a formação inicial e contínua dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e das Instituições de Ensino Superior tendo por base o instrumento – *entrevista.*

Neste contexto, emergem os *objectivos do estudo*, retomando-se aqui a preocupação inicial que esteve na génese desta investigação.

Por um lado, com o presente estudo pretendemos contribuir para o conhecimento das opiniões, representações e expectativas ou necessidades de formação inicial e contínua dos professores de Educação Física de dois distritos (Distrito de Castelo Branco e Distrito de Braga) e, ainda, tentar conhecer as representações dos professores de Educação Física e formadores desses professores, de maneira a formular novos caminhos teórico – práticos sobre a formação inicial e contínua, caminhando por uma metodologia quantitativa e qualitativa (como teremos oportunidade de referir no capítulo Metodologia da Investigação).

Por outro lado, da análise da literatura efectuada, suportada pelas percepções empíricas subjectivas e objectivas, constatámos várias problemáticas entre as quais destacamos:

– *As mudanças actuais* – estamos numa época em que tudo se transforma (os valores, os conhecimentos, as estruturas sociais, familiares, escolares...), circunstância que confere novos papéis e funções aos professores e eventuais formas iguais e/ou diferenciadas de formação.

– *A actualização e a participação dos professores na elaboração dos seus projectos de formação* – nomeadamente na sua formação inicial e contínua, anulando o sentido de executores de um projecto de formação já decidido

anteriormente e desenquadrado dos desejos e necessidades (*modelos de racionalidade técnica*).

– *Ausência de estudos e algum desencanto sobre a formação inicial e contínua* – pelo aparecimento de várias instituições com desenhos curriculares muito diferenciados e que, em alguns casos, poderão não elevar uma verdadeira formação de professores de Educação Física. Relativamente à formação contínua, Campos (1984) sublinha que a formação contínua, a nível nacional, gerou alguns desencantos nos profissionais e pouca melhoria na eficácia do ensino, na qualidade da educação, contribuindo negativamente para essa situação; refere ainda a existência de planos de formação inovadores, mas descontextualizados e desligados da prática real, salientando ainda a ausência e/ou inadequação de diagnóstico de necessidades.

Posição semelhante tem Ferry (1980) que, no tocante ao diagnóstico de necessidades, defende que uma acção de formação só pode ser realizada e concluída com alguma hipótese de êxito se proceder previamente à análise de necessidades da população que se quer formar.

– *O pensamento do professor como caminho privilegiado para o conhecimento/investigação das necessidades e representações de formação* – o estudo das expectativas como fonte de análise de necessidades, apoiando-se nos interesses, aspirações, desejos, através da provocação ou da suscitação de uma nova expressão individual e colectiva.

Sobre esta linha investigativa De Ketele (1988), aponta como indicadores de necessidades:

> – "*... as divergências entre as práticas que proporcionam satisfação e as que suscitam descontentamento ou frustração; – a distância entre o que o professor espera da sua formação inicial ou futura e a representação que tem do sistema actual de formação; – a discrepância entre a percepção que o professor tem do seu trabalho tal como ele é, e como deveria ser; – as dificuldades e problemas percebidos no quotidiano profissional*" (p. 20).

Também Rodrigues (1991), ao reflectir sobre a problemática das necessidades, refere que a sua análise deverá projectar:

> – "*... diferenças entre as capacidades e as atitudes do sistema e as que os professores referem como relevantes no seu exercício; – diferenças entre o previsto pelo sistema e as que os professores referem; – tradução e elaboração em objectivos de formação, nos quais os formandos participem; – elaboração e organização de conteúdos mais próximos dos indivíduos e situações*" (p. 189 e seg.).

A este propósito, Rodrigues & Esteves (1993) referem ainda que a análise de necessidades deverá ocorrer antes da formação contínua de professores ou durante o decurso desta.

– *Diversidade de formação dos professores (inicial e contínua)* – verificamos que existem actualmente em Portugal Instituições de Ensino Superior Oficial (Universidades e Politécnicos) e Instituições de Ensino Superior Privado a formar professores de Educação Física.

Assim, os actuais professores de Educação Física são provenientes de origens académicas diversificadas (INEF, ISEF, FMH, FCDEF, ESE's...), correspondendo a sucessivas legislações respeitantes à definição de habilitações própria e suficiente para o ensino da disciplina e das condições de acesso à profissionalização e ainda às origens académicas de instituições privadas, consequência de sucessivas legislações (como tivemos oportunidade de referir na revisão da literatura). Estas diversidades correspondem também a diferentes currículos e perspectivas de formação.

Foi tendo em conta estas problemáticas que pretendemos conseguir a descrição das opiniões, expectativas, necessidades e representações face à formação inicial e contínua, na tentativa de elaborar um eventual contributo para a formação inicial e contínua, atendendo ao processo de inovação e mudança em curso – o objectivo macro deste estudo. De uma forma mais sistemática, podemos dizer que procuramos

– Detectar a existência (ou ausência) de diferenças estatisticamente significativas nas opiniões, expectativas (necessidades) sobre a formação contínua; importância da formação contínua; necessidades de formação contínua; necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física; e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física. Esta detecção é feita segundo o sexo, grau académico, anos de serviço, dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e dos professores de Educação Física do Distrito de Braga (individualmente) e entre os professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e do Distrito de Braga no seu conjunto.

– *Conhecer* as representações sobre a formação inicial e contínua, nomeadamente no que se refere ao local onde deverá ser efectuada a formação inicial

dos professores de Educação Física; sobre a formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nas Universidades e Politécnicos (públicos e privados); a formação dos professores de Educação Física sob a forma de CESE; a formação inicial recebida; a formação de professores de Educação Física para o 1.º ciclo do Ensino Básico; a formação de professores de Educação Física para o Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Secundário; os critérios de disposição na formação de professores de Educação Física; as competências que deveriam fazer parte de um futuro professor de Educação Física; a criação de uma rede nacional e europeia de formação de professores de Educação Física, local onde deverá ser efectuada a formação contínua dos professores de Educação Física; elaboração dos currículos de formação contínua; importância de formação contínua; necessidades de formação contínua; necessidades de formação contínua para aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física; necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física; aos problemas de formação contínua face à diversidade de instituições formadoras; necessidades/problemas de formação contínua face aos novos programas/currículos. Esta detecção é feita segundo as Instituições de formação inicial dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco (Politécnico e Universitário – públicos) e ainda segundo as Instituições de formação inicial (Politécnico, Universitário – público e privado) segundo os professores formadores dessas respectivas instituições.

Neste seguimento, pretendemos dar resposta a alguns objectivos parcelares:

Determinar a influência que as variáveis sexo, formação académica e prática lectiva exercem nas expectativas dos professores face à formação contínua e se essa influência é igual ou diferente em duas regiões diferentes;

Conhecer as expectativas (necessidades) dos professores de Educação Física em relação à formação contínua, num momento em que poucos estudos existem e quando o tema é debatido e desenvolvido;

Identificar características/campos predicativos das necessidades de formação;

Perspectivar as necessidades de formação contínua dos professores de duas regiões distintas;

Comparar as necessidades e expectativas dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e do Distrito de Braga;

Definir estratégias que impliquem a formação desejada;

Contribuir para a mudança no processo de formação contínua de professores, através do levantamento de expectativas (necessidades) de formação e,

consequentemente, elaborar um quadro de indicadores para uma melhoria do processo ensino/aprendizagem;

Cooperar com informações para as Instituições de formação de professores, com o intuito de adequar as acções de formação contínua (sensibilização dos responsáveis);

Encontrar actividades de formação que subsidiem actividades e interacções a que o professor, a escola e a sociedade aspiram num plano de mudança desejado;

Avaliar as expectativas (necessidades) dos professores de Educação Física face à formação contínua;

Intervir no sentido de modificar aspectos menos positivos no sistema de formação contínua, se outros estudos similares chegaram a resultados semelhantes;

Caracterizar melhor a nova formação, detectar possíveis lacunas existentes no modelo e contribuir para o seu aperfeiçoamento;

Saber conhecer e analisar as expectativas dos professores de duas regiões distintas face à formação contínua;

Conhecer as representações dos professores face à diversidade da formação inicial (Instituições de formação) e da formação contínua;

Conhecer e Analisar as representações dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco sobre a formação inicial e contínua de professores;

Conhecer e Analisar as representações dos formadores de professores de Educação Física de várias Instituições sobre a formação inicial e contínua;

Comparar as representações dos professores de Educação Física de Castelo Branco e dos professores formadores de professores de Educação Física de várias instituições sobre a formação inicial e contínua;

Descrever e Analisar as representações dos professores face à diversidade de formação inicial (Instituições de formação/currículos) e da formação contínua;

Articular os diferentes modelos de formação com modelos/caminhos eventualmente delineados pelos respondentes;

Reconhecer a importância da formação inicial – condição necessária – e de formação contínua como etapas fundamentais e decisivas para a melhoria profissional do ensino, da aprendizagem, da escola e do sistema educativo na lógica da "cultura profissional";

Conhecer e Descrever eventuais sintomas de resistência à mudança, nomeadamente expressos pelos diferentes professores de diferentes Instituições e pelas diferentes etapas de formação;

Conhecer e Descrever conteúdos, meios, estratégias, processos (curricula) considerados necessários para uma melhoria pessoal e profissional no contexto da formação inicial e contínua;

Identificar dilemas, contradições e coerências da formação inicial e contínua dos professores de Educação Física;

Encontrar eventuais caminhos de formação com o intuito de dar maior "*unidade à diversidade*", na lógica da "*cultura e sobrevivência profissionais*";

Contribuir para a organização da formação inicial e contínua através dos dados resultantes do estudo.

Em linhas gerais, são estes os objectivos que nos propusemos alcançar e que orientam os diferentes momentos e percursos, através dos quais se foi elaborando a presente investigação.

Neste contexto, consideramos igualmente a *definição de termos* com o objectivo de os tornar claros, compreensivos e adequados.

EDUCAÇÃO FÍSICA

A definição de Educação Física tem registado ao longo dos tempos uma constante evolução, fruto das suas características endógenas e exógenas, nomeadamente expressas através da evolução do conhecimento científico e das cada vez mais vastas áreas de intervenção. Esta evolução trouxe consigo concepções e orientações diferenciadas que, no entanto, nos pontos fundamentais se encontram.

Assim, poderemos evidenciar Educação Física como processo racional sistematizado e institucional de tornar acessível o conjunto transitório de conhecimento, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da cultura física. Isto é, o repositório dos valores e de técnicas inerentes à produção social do corpo como resultado de um processo histórico de transformação, património que encerra o mais elevado nível de capacidade alcançado pelo homem nesta área de actividade social (Carreiro da Costa, 1991).

Campo profissional e académico que integra os saberes relativos à intervenção sobre os percursos e processos de formação estritamente ligados ao desenvolvimento físico e motor, tendo repercussões e efeitos educativos na totalidade do ser humano, numa filosofia de formação permanente (Januário, 1995).

A Educação Física será, em primeira instância, um espaço escolar curricular do ensino básico e secundário; em segunda instância, será especificamente um projecto essencial de desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar, acarretando compromissos sócio-culturais e políticos numa orientação agora definida com o seguinte sentido: como meio e como fim, numa direcção eclética e inclusiva (Bom et al., 1992).

Assim, a Educação Física será uma actividade sistemática organizada segundo dados científico-pedagógicos, tendo como objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento das actividades físicas, da saúde e bem-estar. A sua abrangência incorpora a infância até aos senescentes tendo como envolvimento a escola e a sociedade em geral.

EXPECTATIVAS

Conjunto de opiniões, manifestadas pelos sujeitos, acerca do modo como projectam... (a formação contínua); esperança baseada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. Estado de quem espera observando (Costa & Melo, s/d).

NECESSIDADES

Carácter do que é necessário; falta do que é necessário; precisão (Costa & Melo s/d).

OPINIÃO

A opinião é definida como uma resposta manifesta, verbalizada, susceptível de medida, sendo uma fórmula socialmente valorizada, à qual o sujeito dá a sua adesão (Bidarra, 1986).

REPRESENTAÇÕES

A "Interiorização" de opiniões, imagens, ou modelos, por parte dos sujeitos (Ruivo, 1990).

A representação não pode ser identificada como a reprodução ou cópia do objecto, mas sim enquanto reconstrução do dado no contexto de valores, noções, regras de que é solidária (Bidarra, 1986).

Um modo de conhecimento, de predominância significativa: contingente, parcial e reflecte um ponto de vista especial, subjectivo (Lesne, 1984).

Será, ainda em nosso entender, a forma de conhecimento que apreende, avalia e explica determinado fenómeno ou realidade.

3. Formulação das Hipóteses e Questões de Estudo

De acordo com os conhecimentos obtidos a partir da análise da literatura, dos problemas específicos (A/B) que identificaram e delimitaram o objecto de estudo e dos objectivos explicitados, formulamos de seguida um conjunto de hipóteses[9], a investigar no decorrer do estudo.

3.1. Formulação das Hipóteses para a Análise Quantitativa

Na continuidade do exposto, pretendemos com a análise quantitativa conhecer se existem diferenças ou não entre as necessidades/ expectativas sobre a formação contínua. Partimos do pressuposto que existem diferenças entre os professores de cada região (*variáveis – intra*) e entre os professores de duas regiões diferentes (*variáveis – inter*).

Neste sentido, tendo em conta o problema específico (A) atrás enunciado, elaborámos as seguintes hipóteses de estudo.

HIPÓTESE GERAL

Estabelecemos à partida a nossa hipótese fundamental, geral, que se pretende vir a ser verificada no decorrer do estudo – as variáveis sexo, formação académica, prática lectiva e situação geográfica, exercem influência significativa nas necessidades (expectativas) dos professores, quanto à formação contínua.

HIPÓTESE NULA

Para a sua confirmação, torna-se necessário definir e verificar uma hipótese nula. Não há diferenças estatisticamente significativas, nas necessidades (expectativas) dos professores com sexo, formação académica, prática lectiva e situação geográfica diferentes, face à formação contínua.

HIPÓTESES ESPECÍFICAS[10]

O conjunto de hipóteses específicas corresponde à lógica da hipótese geral.

H_1 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores do sexo masculino e do sexo feminino do Distrito de Castelo Branco, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_2 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores bacharéis e licenciados do Distrito de Castelo Branco, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_3 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores até cinco anos de serviço e aqueles que apresentam mais de seis anos de serviço do Distrito de Castelo Branco, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_4 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores do sexo masculino e do sexo feminino do Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_5 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores bacharéis e licenciados do Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_6 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores até cinco anos de serviço e mais de seis anos de serviço do Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos pro-gramas de Educação Física.

H_7 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores do sexo masculino do Distrito de Castelo Branco e do sexo masculino do Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_8 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores do sexo feminino do Distrito de Castelo Branco e do sexo feminino do

Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_9 – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores bacharéis do Distrito de Castelo Branco e bacharéis do Distrito de Braga quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_{10} – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores licenciados do Distrito de Castelo Branco e licenciados do Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_{11} – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores até cinco anos de serviço do Distrito de Castelo Branco e até cinco anos de serviço do Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

H_{12} – Há diferenças de opinião estatisticamente significativas, entre os professores com mais de seis anos de serviço do Distrito de Castelo Branco e mais de seis anos de serviço do Distrito de Braga, quanto às opiniões acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua, necessidades de formação contínua na aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física.

Quadro 1 – Verificação das hipóteses para a análise quantitativa

Hipóteses	Distrito	N.º dos temas do questionário	Teste estatístico
H_1* H_2* H_3	Castelo Branco	2* 3* 4* 5* 6	χ^2
H_4* H_5* H_6	Braga	2* 3* 4* 5* 6	χ^2
H_7* H_8* H_9* H_{10}* H_{11}* H_{12}	Castelo Branco versus Braga	2* 3* 4* 5* 6	χ^2

3.2. Formulação das Questões de Estudo para a Análise Qualitativa

Quando nos debruçamos sobre a investigação qualitativa, uma ideia, *e limitação*, que parece estar presente na análise da literatura é a de que ela não necessita, na sua orientação e prossecução de teorias, de hipóteses/questões para análise dos problemas pretendidos. Contrariamente, pensamos que uma investigação pressupõe quadros ideológicos, teóricos, estratégicos, opcionais e que a sua validade depende da capacidade explicativa do real, da coerência dos quadros teóricos e da correspondência empírica. Esta perspectiva remete-nos, portanto, para a formulação de questões de estudo em que a sua resposta terá mais a ver com quadros situacionais, reais (realidade a estudar), do que com generalizações. Estas, na linha de Kuhn (1972), situam-se mais na perspectiva das ciências experimentais-ciência normal de carácter paradigmático estabelecido.

Assim, tendo em conta o problema (B) que igualmente identificou e delimitou o objecto de estudo, e pretendendo dar resposta a algumas interrogações que se levantaram, questionamo-nos:

1. Há diferenças das representações dos professores com formação Politécnica e formação Universitária do Distrito de Castelo Branco sobre a formação inicial?

2. Há diferenças das representações dos professores com formação Politécnica e formação Universitária do Distrito de Castelo Branco sobre a formação contínua?

3. Há diferenças das representações dos professores formadores das Instituições – Universidades e Politécnicos (públicos); Universidades e Politécnicos (privados) sobre a formação inicial?

Quadro 2 – Verificação das questões gerais de estudo para a análise qualitativa

Questões de estudo	Distrito/Instituição	Recolha de dados	Análise de dados
1 * 2	Castelo Branco	Entrevistas	Análise de conteúdo
3	Instituições Universidades Politécnicos (Públicos) Universidades Politécnicos (Privados)	Entrevistas	Análise de conteúdo

4. Limitações do Estudo

O facto de esta pesquisa ter constituído uma incursão na investigação quantitativa e qualitativa – enfoque epistemológico – acarretou necessariamente alguns problemas na abordagem dos processos metodológicos, métodos, técnicas (instrumentos) e procedimentos.

A educação, fenómeno educativo, complexa como é, divulga e difunde várias variáveis que dificilmente se podem controlar em simultâneo, apresentando, nos estudos em educação, vários caminhos, metodologias e instrumentos de análise diferenciados, na condução dessa investigação. Perante esta constatação, sentimos a necessidade de dar uma maior abertura à abordagem metodológica, deixando um "potencial reducionismo" da causalidade linear (estudos experimentais – dificuldade de execução)[11] e optando antes por algumas relações entre as variáveis, a partir das quais pudéssemos identificar sentidos e extrair significações Sobretudo, é nossa intenção obter indícios de natureza explicativa e alcançar pistas que não dispensariam de serem reapreciadas (na abordagem qualitativa); tentar, de uma forma sistemática, a construção de categorias de análise evitando o aparecimento da

subjectividade característica dos estudos qualitativos. Apesar de tais preocupações, este trabalho, no entanto, não está imune a tal subjectividade. Deste modo, e relativamente a este estudo, para além da metodologia e das opções de conduta da pesquisa por nós efectuadas, desejamos ressalvar alguns aspectos relativos a esta mesma problemática e que, porventura, poderão esclarecer outras opções. Assim:

REVISÃO DA LITERATURA

– A revisão da literatura, em virtude da escassez de estudos de investigação neste campo, não refere resultados em relação à problemática da Educação Física, não sendo possível, portanto, estabelecer comparações, reflexões;

– A existência de muitos artigos de opinião, com perspectivas diversificadas, torna difícil sistematizar tais defesas;

– A influência de áreas de conhecimento variadas, nomeadamente da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia (da Educação), o que torna esta problemática diversificada e sujeita a vários enfoques.

A AMOSTRA

– O campo de acção/análise circunscreve-se, por um lado, a dois Distritos, representando tão só esse universo (validade interna), o que implica uma atitude cautelosa na generalização dos resultados (validade externa – objectividade científica) – para além desse facto, a eventual pouca representatividade da amostra vem reforçar essa cautela – generalização teórica em"confronto" com a generalização estatística; por outro lado, a amostra circunscreve-se a professores de algumas Instituições de Ensino Superior Público e Privado, o que implica também, uma atitude cautelosa na sistematização dos resultados – subjectividade disciplinada;

– A participação dos professores responsáveis das instituições que formam os professores, nomeadamente ligados às Ciências da Educação. Porventura, o alargamento dessa participação a professores dessas mesmas instituições, mas de outras áreas de conhecimento, permitiria divulgar novas e diferentes representações;

– A participação de órgãos de Direcção das escolas, de estruturas sindicais, de grupos profissionais, de órgãos de decisão, alargaria as perspectivas sobre as necessidades individuais, grupais e do sistema educativo.

OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

– A interpretação e compreensão do contexto formativo terão, necessariamente, que integrar as posições dos principais actores que aí intervêm. Para

tal, seleccionámos instrumentos de pesquisa – questionário e entrevista – que nos permitissem, de uma forma sistemática, recolher as opiniões dos professores. Isto não quer dizer que com estes instrumentos não surgirão algumas dúvidas quanto à fidelidade do discurso dos actores e, consequentemente, quanto à credibilidade de investigação. No entanto, foi um risco que corremos, na convicção de que a complementaridade dos dados, dos instrumentos e o do confronto do debate poderá minimizar essa realidade. Associado a este aspecto está a potencial dificuldade dos entrevistados em descrever e explicar as suas representações/acções por não terem "consciência delas" (não tem que ver com o universo de valores e preocupações do entrevistado). Outras vezes, a falta de situações referenciais concretas, pode levar o indivíduo a pensar de modo ideal (confirmar as expectativas do entrevistador) e não no verdadeiro significado do seu comportamento. Conscientes de tal facto, tivemos o cuidado de informar o entrevistado do objectivo do diálogo, apoiados pelo documento escrito (ponto de situação), tentando criar um clima de confiança e credibilidade, com o intuito de obter respostas espontâneas, conscientes e independentes, e minimizando a subjectividade intrínseca ao pensamento humano;

– O instrumento de recolha de dados utilizado – questionário – está condicionado pelo universo a estudar e é caracterizado por uma subjectividade relativa, decorrente dos "processos internos" dos respondentes;

– A possibilidade de existirem respostas/opiniões que resultam em maior aprovação social, devido ao facto de estarmos a atravessar um período de inovação e mudança – desiderabilidade social das respostas;

– O tratamento de informações recolhidas através do questionário poderá ser susceptível de outras análises esclarecedoras de aspectos que não são mencionados neste estudo, nomeadamente a análise e a reflexão sobre campos considerados menos importantes ou necessários à formação contínua;

– Na entrevista, a interacção humana/pessoal pode gerar, além de uma grande subjectividade, influências e distorções (efeitos de resposta), dúvidas, quer quanto às predisposições do entrevistador e do entrevistado, quer quanto aos processos utilizados na condução do estudo (Borg & Gall, 1983);

– Na entrevista, tínhamos consciência que a construção de categorias e subcategorias de resposta é discutível, devido às ideias em análise e à capacidade de reter a informação que desempenha um papel fundamental na interpretação dos dados – individual e comparativo;

– A clareza do nível de análise semântica da entrevista semi-estruturada poderá vincular-se por lógicas subjectivas, no sentido em que depende da percepção de cada um dos intervenientes aquilo que conversam;

– O estudo qualitativo (exploratório, descritivo), ainda que metodologicamente alicerçado, conflui análises subjectivas centradas nos dados sujeitos à investigação e, logo, limitados pelos constrangimentos inerentes a este género de investigação;

– Perante estas potenciais limitações, dos instrumentos questionário e entrevista, materializadas na imprevisibilidade, tínhamos consciência de que, dos resultados, emergiria a negociação de significados e a interactividade, uma vez que oconhecimento é instável e revisível. Tínhamos, igualmente, consciência que, em educação, não há metodologias, métodos, técnicas ou procedimentos perfeitos (objectividade científica), preferindo falar de subjectividade disciplinada, embora os caminhos trilhados na construção dos instrumentos (conteúdo) tenham como referência a lógica da objectividade e validade científica, como abordaremos adiante na metodologia da investigação.

AS VARIÁVEIS/QUESTÕES DE PESQUISA

– As variáveis seleccionadas não englobam todos os aspectos dos objectos que quisemos estudar. Outras poderiam ser tomadas em conta, como a idade, as acções de formação contínua efectuadas, os ciclos e os estádios de ensino, a vida profissional (maturidade), as instituições de formação inicial desses professores, ou o confronto dos professores de Educação Física com outros professores de outras disciplinas curriculares e outras...;

– A eventual falta de rigor no controlo das variáveis (nós apenas as seleccionamos), e consequente manipulação, aumenta a probabilidade das "ameaças" à validade externa dos resultados, não permitindo retirar conclusões lineares de causa – efeito sobre as relações encontradas, isto é, quando não é possível ou praticável manipular as potenciais causas de comportamentos e quando as variáveis não são facilmente identificadas ou estão envolvidas no fenómeno para poderem ser extraídas do estudo. Decidimos, assim, ensaiar uma via metodológica que equacionasse, de forma múltipla, enunciados descritivos de algumas variáveis que tinham sido anteriormente definidas como independentes e dependentes, uma vez que somente em estudos experimentais se pode falar, com rigor, em variáveis dependentes e independentes. A susceptibilidade de extrair conclusões bastante sólidas, a partir dum delineamento inspirado nesta interpretação do enquadramento da pesquisa, não era de qualquer modo muito prometedora, pois que, em consequência dos aspectos referidos, não é possível presumir uma relação causal simples entre variáveis dependentes e independentes. Se os resultados não são fortemente significativos, aplicadas as provas estatísticas convenientes, é provável que não seja possível identi-

ficar uma relação entre elas. Caso contrário, apenas se pode afirmar que as variáveis implicadas talvez se encontrem relacionadas (Tuckman, 1978).

TRATAMENTO DOS DADOS

– Como anteriormente referimos, apesar de termos usado uma técnica estatística, poderá não significar, como não significa, o controlo simultâneo de todas as variáveis. Este facto tem, igualmente, implicações no uso do valor 0,05 (95% de confiança e 5% de margem de erro) na análise entre as variáveis e não de todas em simultâneo, levando a que não tenhamos a tranquilidade absoluta. Neste sentido, a causalidade não é susceptível de ser captada na sua plenitude, o que nos leva a elevar o sentido de eventuais relacionamentos entre variáveis;

– No entanto, como exercício no tratamento quantitativo e qualitativo efectuado, poder-se-ia utilizar nesse tratamento procedimentos estatísticos mais potentes na sua capacidade de rejeição das hipóteses e que permitissem uma maior segurança nas análises.

OS RESULTADOS (CONTEÚDO)

– Dado o espaço e o tempo em que o estudo foi realizado, associado ao facto de que o "pensamento dos professores" é plástico, dinâmico e complexo, a duração das características -opiniões, expectativas/necessidades e representações – poderá variar em função de outras circunstâncias pessoais, sociais, políticas, profissionais... ao longo do tempo. O trabalho termina, mas a investigação continua;

– A natureza do estudo, ao versar elementos didácticos, propedêuticos, teóricos, práticos, técnicos, curriculares... cria dificuldades na inter-relação e sistematização desse objecto. Neste sentido, ao falar-se de necessidades/expectativas, o primeiro aspecto a considerar é que estas são múltiplas e diversificadas, variando em conformidade com as referências conceptuais que servem de suporte às teses do investigador, ao objectivo e papéis atribuídos aos formadores, formandos e à formação;

– Os resultados do estudo realizado, como era previsível, não forneceram respostas inequívocas às questões de pesquisa enunciadas, nem ao estabelecimento de relações causais lineares no âmbito da problemática focada, tendo contribuído, no entanto, para esclarecer o âmbito dentro do qual as questões de pesquisa foram delineadas. No entanto, embora sirvam para fundamentar algumas suposições explicativas, não deixam de suscitar novas interrogações a desenvolver e a explorar ulteriormente. Possibilitarão uma nova perspectiva

sobre o problema em estudo que não escamoteie o seu carácter complexo, nem o facto de que não existem vias nem soluções únicas na génese de formação de professores. Na verdade, a reflexão sobre os dados obtidos confirma a convicção de que a formação inicial e contínua é um fenómeno complexo, exigindo, de facto, uma abordagem mais abrangente, de que o presente estudo não é senão um pequeno contributo;

– A possível extrapolação/generalização dos resultados do estudo deve, pois, ser feita com alguma prudência, dadas as limitações subjacentes a uma investigação não experimental, com recurso a um estudo empírico/metodológico naturalista, e, sendo assim, os dados deverão ser analisados à luz das condições específicas em que a investigação decorreu;

– No entanto, os resultados do estudo permitem-nos pensar que, possivelmente, poderão ser generalizáveis para regiões com características idênticas (interior/litoral) e que as representações efectuadas sobre a formação inicial/contínua são motivo de reflexão e aplicação, nomeadamente através de indicações importantes sobre a natureza e as características dos processos formativos;

– As necessidades e as representações evidenciadas contribuíram para uma solução dos problemas com base em sintomas, facilitando a compreensão da natureza das interacções que se estabelecem entre os diversos confrontos do sistema, ao propor objectivos, estratégias e organizações que tornem essas intervenções mais rentáveis e estáveis – função humanística. Porém, temos consciência que este caminho poderá conter algum risco de encontrar soluções que não sirvam para o sistema de formação;

– Na dinâmica da investigação qualitativa, um outro investigador, trabalhando com estes grupos e nestas condições, poderia ter encaminhado a sua investigação numa direcção diferente e, consequentemente, ter chegado a outras conclusões. Esta é uma das características inerentes às investigações qualitativas, na medida em que se perde a possibilidade de replicação e o carácter de generalização, podendo ganhar-se, no entanto, em profundidade e compreensão das unidades/temáticas estudadas – ganha-se na legitimação.

Logo, do ponto de vista da generalização dos resultados de investigação, este estudo não se propõe utilizar processos e técnicas metodológicas, com recurso a amostras significativas e selecção aleatória dos sujeitos, e com a finalidade de poder generalizar os resultados de investigação, uma vez que o objecto do nosso estudo (fenómeno social) está ligado ao enraizamento concreto de uma subjectividade.

Guba (1983) refere que raramente o comportamento das pessoas é independente do contexto, o que implica a dificuldade da transferência dos resul-

tados produzidos num determinado contexto para outro. No entanto, isto não invalida a possibilidade de alguma transferência entre dois contextos, como consequência de certas semelhanças essenciais entre eles. No caso da presente investigação, parece-nos possível falar de uma potencial transferência das necessidades de formação e das representações dos professores face à formação inicial e contínua. Estamos a falar no sentido de um possível alargamento do conhecimento – Apropriação, Identificação (taxa de residência) e Uso, ou seja, trata-se de legitimação (qualitativa), mais do que generalização, esta aparentemente mais estável (quantitativa).

5. Conclusão

Finalizada a caracterização do capítulo – Objecto de Estudo –, podemos dizer que pretendemos caminhar no sentido de uma investigação em educação e conseguir um conhecimento, o mais real possível, das opiniões, expectativas/necessidades e representações dos professores em estudo. Pretendemos, também, retirar dos resultados obtidos implicações úteis sobre a formação inicial e contínua, num momento em que são operadas mudanças a um ritmo rápido no sistema educativo com projectos, planos, áreas de estudo e programas a necessitarem de ser teorizados e transferidos para uma prática de ensino, educação e formação.

Com efeito, as respostas às interrogações passam pela participação dos docentes na identificação dos problemas e das necessidades, representações da formação, uma vez que se reconhece que, o facto de as necessidades e as representações de formação serem identificadas pelos professores em estreita ligação com o desenvolvimento curricular e a organização escolar (realidades concretas existentes), favorece a participação de vários actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas.

Na concepção investigativa, procurámos objectivar os diversos aspectos (questões) focados, de modo a formular ideias que permitissem explicar as questões de pesquisa, conscientes da sua eventual utilidade, como contributo exploratório e teórico/prático, para informar e analisar criticamente, e de modo mais fundamentado, os passos e as realidades de formação inicial e contínua dos professores de Educação Física.

A proposta de estudar as expectativas/necessidades e representações sobre a formação inicial e contínua parece-nos de especial pertinência no contexto da formação de professores. De facto, o que o professor pensa, e as atitudes

que manifesta, relativamente à formação inicial e contínua, têm fortes probabilidades de influenciar o sistema e o seu posicionamento, a sua forma de participação nesse processo, sendo portanto necessário conhecer as suas concepções e intervir de forma a criar condições para a mudança e inovação no desenvolvimento pessoal e profissional desses professores.

NOTAS

[7] – Um indivíduo está perante um problema, quando é confrontado com uma questão que é incapaz de resolver, usando o conhecimento que tem disponível nesse momento (Kantowski, 1977 p. 164).

[8] – Por opção, considerámos apenas estas duas questões como objecto de análise e discussão das respostas efectuadas pelos professores formadores das instituições superiores.

[9] – As hipóteses são respostas prováveis (provisórias) a situações problemáticas, visando determinar a sua validade.

[10] – Devido às características desta investigação, parte-se do princípio que as variáveis e situações contextuais diferentes poderão implicar necessidades, expectativas e representações diferentes. Achámos, assim, conveniente a apresentação das hipóteses pela positiva.

[11] – Pode afirmar-se que a pesquisa, mesmo que conduzida com delineamentos efectivamente experimentais e já não apenas pré ou quase – experimentais, nunca" confirma", "testa" ou "prova" uma teoria ou conjunto de hipóteses correctamente enunciadas que dela decorram. De facto, o termo "prova", frequentemente utilizado para referir a validade dedutiva, adquiriu uma conotação imprópria no que concerne à sua aplicação a processos indutivos como a experimentação. Assim, seria mais correcto afirmar que os resultados de uma experiência levada a cabo pelo investigador em educação "põe à prova" uma teoria, mais do que dizer que procuram "provar" essa teoria. De modo idêntico, uma uma hipótese ou uma questão de pesquisa adequadas são assim designadas por terem repetidamente resistido a esse desafio, não obstante ser igualmente verdade que estão sempre sujeitas a serem de novo postas à prova. A Hipótese Nula, em oposição à Experimental, nunca pode efectivamente ser aceite; pode apenas, após ser submetida à possibilidade de rejeição, ser ou não rejeitada (Campbell & Stanley, 1973 p. 27). A estatística não serve para provar hipóteses, mas antes para confirmar ou rejeitar (infirmar) a hipótese nula. É neste sentido que Popper (1963 p.77)) considera que muitos dos dados recolhidos nas pesquisas em educação têm um valor probatório reduzido, recorrendo a conjuntos de hipóteses de tal modo interligadas e mutuamente dependentes que não são susceptíveis de serem rejeitadas pelos testes disponíveis.

CAPÍTULO III

Metodologia da Investigação – a Amostra, as Variáveis, os Instrumentos e Procedimentos

1. Introdução
2. Caracterização da Amostra
2.1. Os Professores Respondentes ao Questionário
2.1.1. Caracterização dos Sujeitos
2.2. Os Professores Respondentes à Entrevista
2.2.1. Caracterização dos Sujeitos
3. Condições de Realização do Estudo
4. Identificação e Descrição das Variáveis
4.1. Variáveis Independentes
4.2. Variáveis Dependentes
4.3. Critérios de Escolha
5. Instrumentos de Recolha de Dados
5.1. Elaboração do Instrumento e Validação
5.1.1. Questionário aos Professores
5.1.2. Entrevista aos Professores
5.2. Apresentação do Instrumento
5.2.1. Apresentação do Questionário
5.2.2. Apresentação da Entrevista
6. Processo de Recolha de Dados
6.1. Aplicação e Recolha do Questionário
6.2. Marcação da Entrevista
6.3. Aplicação e Realização da Entrevista
6.4. Condução da Entrevista
7. Análise dos Dados e Métodos Estatísticos
7.1. Análise dos Dados do Questionário
7.2. Análise dos Dados da Entrevista
8. Para futuras investigações
9. Conclusão Final

1. Introdução

Identificado o campo de estudo e definido o seu enquadramento em termos de formação inicial e contínua, procuramos agora traçar as linhas teóricas necessárias ao prosseguimento do projecto – nosso desenho de investigação – *partida, caminho, chegada*. Neste capítulo, são apresentados os aspectos e as opções epistemológicas e metodológicas assumidas no desenvolvimento das diferentes fases da investigação (estudo empírico). As nossas opções metodológicas fundamentaram-se numa dinâmica de investigação actual, nomeadamente no discurso e acção científica dos paradigmas Positivista (suportado pelo instrumento – *questionário* análise/tratamento de dados estatístico) e Interpretativo (suportado pelo instrumento – *entrevista* e análise/tratamento dos dados – análise de conteúdo) e teórico – crítico (suportado pela dinâmica interactiva dos paradigmas anteriores). Estas opções encontram-se igualmente ligadas aos objectivos e às hipóteses/questões de estudo apresentadas.

As opções epistemológicas e metodológicas são igualmente inspiradas na *dinâmica de investigação* proposta por Lessard, Hébert et, al. (1990), quando apresenta os pólos do processo de investigação e respectivos elementos da análise das metodologias quantitativas e qualitativas (empírico – descritivas). O *pólo epistemológico* assenta na problemática da formação inicial e formação contínua, suportada por crenças, valores, representações, necessidades... (iguais e/ou diferentes); *O pólo teórico e morfológico* pela descoberta de "novas" necessidades, expectativas, representações assente na *operação teórica* – problema, hipóteses, questões de estudo (análise estatística, análise de conteúdo, codificação, análise, discussão e interpretação), na *operação morfológica* (organização, apresentação dos resultados) e no *pólo técnico*, através da técnica de recolha de dados (instrumentos) baseado no inquérito (questionário e entrevista).

Desta estruturação, pretendemos que o estudo possa contribuir para o emergir de uma *linguagem científica* – contributo para uma matriz formativa.

Do ponto de vista operacional, o objectivo deste capítulo é descrever e contextualizar o nosso processo metodológico e, nesse sentido, começamos

por caracterizar a amostra, descrever as condições da realização do estudo, apresentar, operacionalizar e justificar as variáveis, fazer o esclarecimento das técnicas e instrumentos de medida (recolha de informação) e o seu processo de validação, e, por último, é nossa intenção referir os procedimentos (operações/processos) utilizados no tratamento de dados. Portanto, podemos dizer que o nosso projecto de investigação se desenvolveu em duas fases distintas (questionário e entrevista), possuindo enfoques metodológicos de natureza descritiva. Estas fases pretendem responder a outros tantos objectivos e caminhar na lógica da complementaridade, através do questionário e entrevista aos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco, como já tivemos oportunidade de referir e teremos oportunidade de desenvolver. Através dos motivos subjacentes às decisões tomadas e às opções de pesquisa seguidas, pretendemos tornar clara a lógica da investigação, fornecendo um fio condutor das diferentes estratégias e componentes implícitas no quadro geral da investigação, pois tínhamos consciência que o *objecto de estudo* (acto formativo) determina a *organização do acto* materializado na metodologia, nos métodos, nas técnicas e nos procedimentos.

2. Caracterização da Amostra

A investigação decorre em dois Distritos, no Distrito de Castelo Branco e no Distrito de Braga, e nas Instituições de Ensino Superior (público e privado) responsáveis pela formação de professores de Educação Física.

2.1. Os Professores Respondentes ao Questionário

Para levarmos a cabo o nosso estudo e consecução das hipóteses de investigação, estabelecemos uma amostra de cento e cinquenta e seis professores de Educação Física profissionalizados e não profissionalizados[12] – sessenta e dois do Distrito de Castelo Branco e noventa e quatro (94) do Distrito de Braga (rede pública).

Inicialmente, tivemos o cuidado de contactar o Departamento de Estatística do Ministério da Educação e, segundo os dados fornecidos por esse Ministério, ficámos a conhecer que, no ano lectivo 1993/94, existiam no Distrito de Castelo Branco setenta e seis professores de Educação Física profissionalizados e no Distrito de Braga trezentos e vinte e nove professores de Educação Física também profissionalizados.

Queremos destacar que não foi possível saber com exactidão as diferentes categorias (grupos amostrais), apesar de termos solicitado nesse sentido. Sendo assim, a amostra foi inicialmente considerada em função dos professores profissionalizados e não profissionalizados.

Importa referir que todos os professores leccionavam os 2.º e 3.º ciclos e secundário (rede pública).

No Distrito de Castelo Branco, foi nossa intenção contactar todos os professores de Educação Física profissionalizados e não profissionalizados, visando a participação voluntária, escolhendo de forma não casual, pelo método da conveniência, em virtude da existência de condições para esse facto (como teremos oportunidade de referir no ponto *3- Condições de Realização do Estudo*).

A respeito da intencionalidade da escolha da amostra, Fox (1987) refere que a única forma de assegurar o estudo de elementos de uma população que se revestem de grande importância é fazer uma selecção deliberada desses elementos.

No Distrito de Castelo Branco, distribuímos os setenta e seis questionários – 65 professores profissionalizados e 11 não profissionalizados – tendo-se obtido resposta a sessenta e dois questionários pelo que a amostra considerada foi de N = 62 sujeitos, correspondente a uma taxa de retorno na ordem dos 81,57%.

No Distrito de Braga, e perante a árdua tarefa de contactar todos os professores dado o número elevado da população, seguimos a recomendação de Fox (1987), quando refere que para o nível de complexidade da maioria das perguntas das investigações em Educação e tendo em conta que se sabe relativamente pouco sobre o processo educativo, os estudos requerem uma amostra produtora de dados no mínimo de 20% da população.

Perante tal conhecimento, alargámos a amostra para 40% (contacto) que corresponde a cento e trinta e dois professores – 118 profissionalizados e 14 não profissionalizados – e, para esse fim, delineámos dois caminhos – um, da responsabilidade do autor do trabalho e o segundo da responsabilidades dos professores de Educação Física (supervisionados pelo autor).

Depois de percorrer todos os caminhos do processo, obtivemos resposta a noventa e quatro questionários pelo que a amostra considerada foi N = 94 sujeitos, o que corresponde a uma taxa de retorno na ordem dos 71,1%.

Como se verifica em relação ao total de questionários distribuídos, apesar da entrega e recolha directa (em mão própria) e dos cuidados mantidos junto dos inquiridos (como referiremos no ponto *6- Processo de Recolha de Dados*), estes não foram na totalidade devolvidos. No entanto, a percentagem de retorno permitiu a continuidade do estudo.

Com efeito, o conjunto total de sujeitos considerados para o tratamento estatístico dos dados de acordo com as nossas pretensões, expressas aquando da identificação do problema (A) e formulação das hipóteses, ficou assim dimensionado:

Quadro 3 – Grupos amostrais considerados no Distrito de Castelo Branco na resposta ao questionário

Sexo	Grau académico	Prática lectiva
Masculino	Bacharéis	Até cinco anos
47	21	24
Feminino	Licenciados	Mais de seis anos
15	41	38

Quadro 4 – Grupos amostrais considerados no Distrito de Braga na resposta ao questionário

Sexo	Grau académico	Prática lectiva
Masculino	Bacharéis	Até cinco anos
65	26	51
Feminino	Licenciados	Mais de seis anos
29	68	43

Tentámos conhecer quais as opiniões, expectativas/necessidades, projectadas pelos sujeitos num percurso de mudança, com a intenção de melhorar a sua formação e a sua intervenção, detectando a existência ou a ausência de diferenças significativas nos grupos amostrais referidos e, por outro lado, tentar elevar conteúdos de intervenção que eles considerem os mais desejados.

2.1.1. Caracterização dos Sujeitos

Do questionário construído/adaptado, validado e distribuído, constava um primeiro bloco de questões que pretendiam caracterizar os sujeitos do estudo.

Foi-nos, assim, possível proceder à caracterização desses sujeitos, tomando como referência os indicadores sexo, habilitações académicas e tempo de serviço. Os resultados obtidos são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos respondentes ao questionário – Distrito de Castelo Branco e Distrito de Braga.

	Distrito de Castelo Branco		Distrito de Braga		Total
	N	%	N	%	N
Sexo Masculino	47	75,80	65	69,14	112
Sexo Feminino	15	24,19	29	30,85	44
Grau Bacharel	21	33,87	26	27,65	47
Grau Licenciado	41	66,12	68	72,34	109
Até 5 anos de serviço	24	38,70	51	54,25	75
Mais de 6 anos de serviço	38	61,29	43	45,74	81

No Distrito de Castelo Branco, dos sessenta e dois professores respondentes, constata-se uma maior percentagem de professores do sexo masculino (75,80%), enquanto que o grupo do sexo feminino apresenta uma percenta-

gem de (24,19%). Esta situação parece contrariar a tendência da feminização do corpo docente. Este facto talvez se deva a factores históricos e culturais subjacentes à formação de professores de Educação Física[13] em particular.

Os professores com formação académica de grau licenciatura são também em maior percentagem (66,12%), em relação aos professores com grau bacharel (33,87%), o que denota desde já que o corpo docente apresenta alguma experiência de ensino/profissional.

Por seu lado, os professores com mais de seis anos de serviço são em maior número (61,29%) do que os professores até cinco anos de serviço (38,70%), o que denota que o corpo docente apresenta alguma experiência de ensino.

No Distrito de Braga, dos noventa e quatro professores seleccionados, o sexo masculino também revela uma maior percentagem (69,14%) em relação aos 30,85% do sexo feminino. O mesmo acontece para os professores de grau licenciatura com uma percentagem de 72,34%, em relação ao grau bacharel (27,65%) e para os professores até cinco anos de serviço com 54,25%, em relação aos 45,74% dos professores com mais de seis anos de serviço.

Com efeito, apesar dos professores pertencerem a regiões geográficas diferentes, existe neste caso uma tendência semelhante na repartição dos grupos amostrais.

2.2. Os Professores Respondentes à Entrevista

A selecção dos professores para a entrevista não foi casual. Obedeceu, igualmente, a uma lógica de conveniência, logo não aleatória, e envolveu representantes de uma região – professores do Distrito de Castelo Branco e professores formadores de instituições de formação inicial e contínua de professores de Educação Física (Universidade e Politécnico – público e privado).

Relativamente aos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco, tomamos como referência a informação dada pelo departamento de Estatística do Ministério da Educação no ano lectivo 1993/94 e, nesse sentido, era nossa intenção contactar 50% dos professores, isto é, trinta e oito professores. Depois de contactar esses professores via directa e personalizada, apoiados por uma equipa de alunos em prática de seminário, e via carta, só nos foi possível realizar vinte e sete entrevistas.

Quanto às entrevistas aos professores das Instituições de Ensino Superior, foi nossa intenção contactar, ou entrevistar, quarenta e cinco professores distribuídos por essas instituições – quinze entrevistas a professores das Universidades Públicas; quinze a professores dos Politécnicos Públicos; quinze entrevistas a profes-

sores das Universidades e Politécnicos privados. Por opção, considerámos professores ligados às Ciências da Educação Física, pois partimos do pressuposto que estes estavam mais sensibilizados e motivados para o estudo. Foi, também, nossa intenção contactar os professores de acordo com uma distribuição equilibrada das instituições/professores a nível nacional (interior, litoral, norte, sul), num sentido estratificado. Depois de tomarmos conhecimento dos professores existentes nas instituições seleccionadas (método de conveniência), iniciámos os contactos via telefone e via carta. Como facilmente se depreenderá, esta foi a fase mais difícil do estudo, uma vez que tivemos de nos deslocar pelo país, muitas vezes mais do que uma vez para o mesmo local. A título de exemplo tivemos que fazer quatro viagens de Castelo Branco para Lisboa, no sentido de realizar quatro entrevistas.

Apesar dos constrangimentos e da disponibilidade dos entrevistados, foram efectuadas trinta e três entrevistas.

Com efeito, o conjunto total dos sujeitos considerados para a análise dos dados, de acordo com as nossas pretensões, expressos aquando da identificação do problema (B) e formulação das questões gerais de estudo, ficou assim dimensionado:

Quadro 6 – Grupos amostrais considerados no Distrito de Castelo Branco e nas Instituições Superiores de formação na resposta à entrevista

Formação Politécnica – 13	Formação Universitária – 14

Universidades Públicas – 10	Politécnicos Públicos – 13	Universidades e Politécnicos Privados – 10

2.2.1. Caracterização dos Sujeitos

Da entrevista (guião) construída, testada e validada, surgiu um momento em que identificámos os entrevistados, com a intenção de caracterizar os sujeitos do estudo. Foi-nos, igualmente, possível proceder à caracterização desses sujeitos, tomando como referência os indicadores – instituição de formação inicial, para os professores do Distrito de Castelo Branco, e instituição que

promove a formação inicial e contínua de professores, para os professores do Ensino Superior. Os resultados obtidos são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos respondentes à entrevista no Distrito de Castelo Branco e nas instituições de Ensino Superior

Professores com Formação Politécnica	N	%	Professores com Formação Universitária				N	%
	13	48,1					14	51,8
Professores Das Universidades Públicas	N	%	Professores Dos Politécnicos Públicos	N	%	Professores das Universidades e Politécnicos Privados	N	%
	10	30,3		13	39,4		10	30,3

3. Condições de Realização do Estudo

Como temos vindo a referenciar, o estudo baseou-se na recolha e na análise de opiniões manifestadas pelos professores de Educação Física de dois Distritos e pelos professores formadores de professores de Educação Física de diferentes instituições.

A disposição institucionalizada da formação inicial e contínua dos professores, o facto de ser docente de Educação Física numa instituição que promove a formação inicial contínua, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, associado ao facto de Braga ser o meu Distrito Natal, motivaram a escolha e as condições necessárias (afectivas, estruturais) para o estudo.

Por outro lado importa referir:

– O aproveitamento dos resultados do estudo como contributo educacional, institucional, profissional e pessoal;

– Do ponto de vista organizacional e funcional, a facilidade de organizar equipas (alunos do 4.º ano de Educação Física em trabalho de seminário), que participaram na recolha dos dados e a facilidade de acompanhamento do seu trabalho;

– O apoio de colegas de Educação Física da área de Braga na entrega e recolha dos dados;

– O aproveitamento dos resultados do estudo como referência a um determinado conhecimento, nomeadamente em duas regiões Litoral e Interior (Formação contínua);

– O aproveitamento dos resultados do estudo como contributo/informação para os centros de formação de professores de Castelo Branco e Braga (Formação contínua);

– O aproveitamento dos resultados do estudo como contributo/informação para uma reflexão sobre a formação inicial/contínua de professores em várias regiões, estendendo-se a todo o país;

– A facilidade e o apoio de ordem material, estrutural e logística indispensáveis ao estudo, por parte da instituição em que trabalhamos.

Trata-se de um estudo que se insere na linha de investigação – pensamento do professor com recurso a um estudo empírico. É descritivo/exploratório quanto à análise percentual do instrumento questionário e do conteúdo das entrevistas (Good & Hatt, 1977; Richardson, 1989; Marconi & Lakatos, 1985, 1988). É, ainda, um estudo comparativo quanto às possíveis associações entre as variáveis, aquando do tratamento dos dados (Baquero, 1973; Tuckman, 1978; Siegel, 1979).

4. Identificação e Descrição das Variáveis

Os professores diferem em conhecimento, experiência profissional, idade, atitudes, crenças, representações, convicções e, por isso, poder-se-á falar de uma diversidade de culturas de ensino (Feiman – Nemser & Floden, 1986). Se quisermos, ainda se poderá falar em diferentes culturas de representações da formação e da profissão, as quais urgem interpretar e perceber.

"*A investigação científica, qualquer que seja o domínio em que se realize, assenta em pressupostos de ordem conceptual e teórica, os quais formam o sistema explicativo que, não só estrutura o próprio processo de investigação, como ajuda mais tarde a interpretação e a integração de múltiplos dados*" (Carreiro da Costa, 1988; p. 183).

De acordo com os dados fornecidos a partir da literatura consultada, tendo em conta o(s) problema(s) e o conjunto de hipóteses e questões gerais de estudo formuladas neste estudo empírico, consideramos e distinguimos três grupos de variáveis dependentes, que são analisadas estatisticamente de forma a poder aceitar ou rejeitar as hipótese do estudo, e cinco grupos de variáveis independentes que são analisadas segundo a análise de conteúdo.

4.1. Variáveis Independentes

Segundo Tuckman (1978), uma variável independente é "*(...) olhada como condição antecedente; é o factor mensurável manipulado ou seleccionado para determinar a sua relação com o fenómeno observado*" (p. 58 e seg.).

Será, portanto, a variável que é seleccionada (no caso do nosso estudo) pelo investigador de forma a verificar a influência, a determinação e a afectação sobre um possível resultado.

Consideramos como Variáveis Independentes:

Quadro 8 – As variáveis independentes consideradas no estudo

- Sexo:
  - Masculino
  - Feminino
- Formação Académica (grau académico):
  - Bacharel
  - Licenciado
- Prática Lectiva (anos de serviço):
  - Até cinco anos
  - Mais de seis anos
- Instituição de Formação Inicial
  - Politécnicos
  - Universidades
- Instituições de Formação de Professores de Educação Física
  - Universidades (Públicas)
  - Politécnicos (Públicos)
  - Universidades e Politécnicos (Privados)

4.2. Variáveis Dependentes

Para Tuckman (1978), uma variável dependente: "*(...) representa a consequência; é o factor que é observado e medido para determinar o efeito da variável independente*" (p. 59).

Refere-se, pois, a valores, factores ou fenómenos a serem explicados.

Importa notar que, tal como atrás referimos para as variáveis independentes, não assumimos na íntegra a definição de Tuckman no que diz respeito à relação causa/efeito. Pretendemos apenas clarificar a possível existência de diferenças de intensidade de respostas dos grupos de sujeitos (considerados de acordo com as variáveis independentes) à escala das expectativas e das representações.

Consideramos como Variáveis Dependentes:

– Expectativas/necessidades dos professores;

– Representação dos professores.

Com efeito, no nosso estudo consideramos as expectativas como fonte de análise de necessidades de indivíduos e de grupos após a formação inicial e as representações como delineamento mental sobre determinado fenómeno.

Nesta medida, Rodrigues & Esteves (1993) referem que "*analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa – formador – formando*" (p. 20).

4.3. Critérios de Escolha

A decisão de efectuar o estudo no âmbito das opiniões, expectativas/necessidades e representações permitiu delinear a solução dos instrumentos adoptados de acordo com as variáveis em estudo.

Para além disso, ainda que após a análise da literatura sobre os estudos neste âmbito, a opinião de alguns autores (poucos estudos desta natureza), a nova perspectiva de investigação (pensamento do professor) e os instrumentos de medida, contribuíram para a escolha destas variáveis[14].

5. Instrumentos de Recolha de Dados

Terminada a tarefa de selecção da população e da amostra, demos início à recolha de dados referentes às variáveis em estudo, utilizando para esse efeito duas técnicas[15] de inquérito – *questionário* e a *entrevista* (Utilização e combinação de diferentes metodologias).

Sobre este caminho, Baptista (1988) refere que a recolha de dados, com o objectivo de analisar as necessidades de formação, pode revestir-se de duas formas – pode ser feita através de entrevistas mais ou menos estruturadas e/ou através de questionários.

Assim, da articulação entre os questionários e as entrevistas previa-se que o resultado fosse um significativo enriquecimento sobre o assunto. Os questionários aos professores no tocante às necessidades e expectativas sobre a formação contínua e as entrevistas sobre representações acerca da formação inicial e contínua.

5.1. Elaboração do Instrumento e Validação

Tínhamos presente que é essencial que os instrumentos escolhidos ou elaborados devem poder, por um lado, fornecer dados suficientemente consistentes para que valha a pena utilizá-los e que, além disso, é necessário que sejam, de igual modo, efectivamente capazes de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar. Nesse sentido, a escolha de instrumentos, que procurámos fosse multi-facetada, não se afastou deste condicionalismo, recorrendo, por esse motivo, a instrumentos testados e, por outro lado, à elaboração de outros em estreita relação com modelos teóricos explícitos.

No sentido de conferir maior rigor ao processo metodológico, elaborámos os instrumentos de recolha de dados no quadro das características de pesquisa.

Tal como referimos na revisão da literatura, são poucos os estudos sobre as necessidades, expectativas e representações acerca da formação inicial e contínua dos professores de Educação Física. Dado que em Portugal não existem estudos enquadrados na perspectiva do nosso estudo, sentimos necessidade de elaborar e adaptar instrumentos de investigação, apropriados aos objectivos que pretendíamos alcançar, e adequados aos professores em foco neste estudo. Assim, em nome do rigor científico considerámos três fases/etapas na construção (adaptação) do questionário e guião da entrevista:

– *Estudo pré-piloto*, caracterizado pela construção (adaptação) do questionário e do guião da entrevista provisório, assente no discurso e reflexão, com

o objectivo de diagnosticar e prospectar a problemática. Nesta fase, tomámos também como referência a nossa experiência profissional e pessoal, as referências bibliográficas – a observação e o esclarecimento que eu, os nossos estagiários e especialistas temos sobre a problemática.

– *Estudo piloto*, em que o questionário e guião da entrevista depois de adaptados, reflectidos e reformulados foram aplicados (testagem dos instrumentos diagnóstico – amostra dos sujeitos a estudar), modificados e validados por especialistas, dando origem aos instrumentos finais;

– *Estudo principal*, em que o questionário e entrevista (sua administração) pretendiam conhecer as necessidades, expectativas, representações sobre a formação inicial e contínua.

Concretizado o *estudo pré-piloto*, fizemos a consulta a especialistas (alterações) e no *estudo piloto* fizemos as alterações com base nas dúvidas dos respondentes (aplicação do questionário), voltando depois a consultar os especialistas. Não gostaríamos de deixar de referir que este processo mostrou-se longo e não isento de dificuldades, mas que, no entanto, permitiu a clarificação crescente do que se pretendia investigar, ou seja, a definição dos contornos do problema e objectivos da investigação.

5.1.1. Questionário aos Professores

A escolha do questionário como instrumento de recolha de dados das necessidades, expectativas de formação contínua prendeu-se com o entendimento de que seria importante considerar uma amostra relativamente grande e de fácil aplicação, oferecendo um grau de confirmação aceitável. Desta forma, seria possível quantificar as respostas e identificar as ideias mais comuns a estes grupos de professores através do alcance massivo de sujeitos, associado ao facto de ser relativamente pouco custosa a utilização completa das instruções que se colocam àqueles (perguntas no papel – interacção impessoal) e ainda com a possibilidade de incluir todos os modelos de resposta (Fox, 1987). Esta opção conduziu a um questionário escrito, dada a facilidade de administração a uma "grande amostra" e da grande flexibilidade quanto à natureza da informação que se pretendia obter e à essência quantitativa na perspectiva da racionalidade instrumental e técnica. Por outro lado, o questionário adaptava-se aos objectivos e ao contexto investigativo.

A elaboração do questionário teve como referência dois outros já elaborado (reprodução e adaptação) – Esteves (1992), e Camilo Cunha(1995) – os quais nos inspiraram para desencadear uma etapa inicial de exploração e clarificação

da área de estudo. Na sua versão original, o questionário era constituído por uma lista de quarenta e sete itens relativos à opinião sobre formação contínua, importância da formação contínua e necessidades de formação contínua.

Por conseguinte, não tivemos necessidade de passar pelas etapas recomendadas por diversos autores, evitando os potenciais "efeitos perversos" na utilização do questionário[16].

Depois de modificado/adaptado (fruto da reflexão pessoal dos especialistas, da literatura e consulta do pré-teste efectuado), foi finalmente validado[17] por especialistas (docentes especialistas Universitários e Politécnicos). Oppenheim (1979) recomenda a opinião de um corpo de sete juízes (dois Doutores e cinco Mestres em Ciências da Educação)[18] considerados qualificados, dando possíveis sugestões de alterações, tendo em conta a melhoria desse instrumento.

No caso do nosso estudo, a validação dos instrumentos e das condições de estudo não fugiu às recomendações apresentadas, no entanto, destacamos que os parâmetros de *fidelidade*, *consistência*, *sensibilidade* e *validade correlacional*, não foram objecto de análise estatística (questionário). Esta limitação foi deliberadamente consentida, pois considerámos que no caso do questionário a grande mancha de investigação estava expressa nos conteúdos (blocos) dos novos programas (aspectos claros e definitivos) e que os outros blocos eram constituídos por matérias objectivas e pertinentes – resultado de adaptação e das etapas de construção *(validade operacional, preditiva, conteúdo aparente, propriedade, adequação, objectividade, estandardização, aferição)*. Por exemplo, considerámos que a estabilidade (fidelidade, consistência) das respostas assentou igualmente na materialização das questões, condições de resposta e etapas de construção do questionário (estudo pré-piloto e piloto). Por outro lado, evidenciámos como indicador de fidelidade relações positivas/negativas que esperamos encontrar entre o direito e o dever da formação contínua, por exemplo, ou entre matérias alternativas e os jogos desportivos colectivos face à ausência na formação inicial, lacunas de formação... As respostas dadas a estas perguntas chave constituíam, embora com algumas reservas, outro teste de fidelidade. Igualmente, o facto do questionário ser adaptado de um estudo com grande relevância, incluindo todas as matérias dos novos programas de Educação Física, contribuiu para a procura de validade/fidelidade. Por outro lado, o facto da recolha de dados ter sido efectuada por uma equipa de alunos em prática de seminário (responsabilidade, autonomia), associada à Instituição – Escola Superior de Educação de Castelo Branco (Seriedade Institucional) e ao orientador do estudo, contribuiu para dinamizar as potenciais

"reservas" à fidelidade do questionário utilizado. A variável economia não foi objectivamente conseguida porque os trilhos desta investigação foram muito além do tempo e do espaço. Perante estas constatações, e conhecendo a complexidade da metodologia da inquirição (pensamento do professor), pensamos que os nossos instrumentos de medida (validação) conferem a segurança na condução, interpretação e discussão do processo desta investigação.

Voltando à dinâmica da elaboração e validação do questionário, rememoramos que quer no estudo pré-piloto como na versão final do questionário foi solicitado que se pronunciassem sobre: – se a linguagem utilizada era adequada e clara; – se as questões estavam bem formuladas; – se, com as questões apresentadas, eram atingidos os objectivos dos vários instrumentos; – outros aspectos que considerassem relevantes (estudo pré-piloto e estudo piloto[19], nomeadamente dúvidas da própria epistemologia.

Seguidamente, demos início ao processo de dinamização do estudo principal. As referências, e mesmo as sugestões metodológicas assentes nas actividades (etapas) preconizadas e dos diferentes especialistas, permitiram contribuir desde logo para a *validade interna* do instrumento do estudo.

Assim, na sua versão modificada (adaptada) o questionário ficou constituído por cento e dezanove itens relativos à opinião acerca da formação contínua, importância da formação contínua, necessidades de formação contínua para aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física e necessidades de formação contínua em relação às matérias de ensino constante nos novos programas de Educação Física (Estudo Principal).

No nosso questionário final, também tivemos em atenção:

– o conteúdo do questionário, procurando conter características gerais e específicas que respondam aos objectivos do estudo;

– a organização e estrutura do questionário – tivemos em atenção o conceito, a ordem, os grupos dos itens (o funcionamento lógico desta organização foi deliberado do geral para o particular) e, ainda, a extensão e estética do instrumento.

Marconi & Lakatos (1985, 1988) recomendam que o questionário deve estar acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o respondente tome consciência do que se deseja dele. Elaborámos então o manual do colaborador na/para aplicação dos questionários, uma vez que as recomendações dos especialistas, os resultados do pré-teste e ainda a forma das questões – escala de intensidade sobre a forma de perguntas fechadas de fácil aplicação, codificação e análise – resultava na necessidade de classificar todas as questões.

– a recomendação, ética de aplicação – garantir o anonimato e a confidencialidade, a natureza unipessoal e a elaboração singela e reflectida (Tuckman, 1978; Fox, 1987; Hoz, 1985; Gil, 1987).

Portanto, tivemos como referência teórica que o questionário é como "*um instrumento insubstituível, quando é necessário ter uma visão do conjunto das expectativas em formação, quando se necessita de recolher um grande número de informações de um grande número de pessoas e quando se pretende facilmente quantificar estatisticamente estas informações e verificar as hipóteses de trabalho*" *(Baptista, 1988, p. 135);* podendo estabelecer combinações com outras técnicas de natureza qualitativa mais abertas e menos estruturadas (como posteriormente o fizemos com a entrevista aos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco).

5.1.2. Entrevista aos Professores

Numa segunda fase do estudo, procedemos à entrevista[20] aos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e aos professores formadores de diversas Instituições de Ensino Superior (Universidades, Politécnicos Públicas e Privadas), utilizando uma *entrevista semi-estruturada.*

Esta decisão tem em consideração quatro ordens de razões:

1 – Com a entrevista, pretendemos atenuar algumas críticas proferidas ao instrumento questionário. Baptista (1988) refere, por exemplo, que o questionário:

– "*exclui o diálogo e logo a possibilidade de aprofundar certos pontos;*

– *dificulta a expressão espontânea;*

– *as hipóteses dependem, em grande parte, das perspectivas conceptivas, existindo o risco de colocar os inquiridos num quadro de pensamento que não é o seu, ou seja corre-se o risco de o questionário nos fornecer respostas subjectivas e mesmo artificiais*" (p. 135).

2 – As entrevistas são instrumentos capazes de facultar o acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta, porque permite perceber o que é que está e o que é que vai na cabeça de cada um. Parte-se, por isso, do pressuposto que esta perspectiva é susceptível de ter significado, de ser conhecida e de se tornar explícita (Patton, 1987).

3 – Com as entrevistas, pretendemos complementar as respostas ao questionário e resultados evidenciados e, porventura, conhecer outras opiniões, expectativas/necessidades de formação contínua.

4 – Com as entrevistas, pretendemos conhecer as opiniões/representações desses professores e ainda dos professores formadores das instituições de formação inicial/contínua de professores de Educação Física sobre a formação actual.

Relativamente ao estudo das representações dos professores, temos consciência que se revestem de grandes dificuldades (rigor metodológico – *Validade e fiabilidade/confiança dos resultados*)[21], dado que estas muitas vezes não se revelam de forma evidente, havendo necessidade de inferi-las a partir das suas expressões orais ou escritas, dos seus desenhos ou acções. Perante tal constatação, optámos por utilizar a entrevista semi-estruturada (lógica de neutralidade assente na acessibilidade, intencionalidade, clareza). Com a entrevista, tínhamos como objectivo conseguir uma maior compreensão e conhecimento de um determinado domínio (formação inicial e contínua), em que cada professor exprimiria as suas opiniões, tendo por base um quadro de referências pré-estabelecido (guião de entrevista), que foi elaborado segundo o suporte do estudo pré-piloto, estudo piloto e pelas questões daí emergentes (actuais e pertinentes). Depois, com a análise de dados (análise de conteúdo), tínhamos como objectivo conhecer e aproximar a realidade complexa, intrincada e subjectiva que são as representações.

Por conseguinte, as entrevistas aos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco visaram os seguintes objectivos:

Aprofundar o conhecimento sobre as necessidades dos professores relativamente à formação contínua;

Recolher outras informações sobre a formação contínua que, porventura, não foram conseguidas com o instrumento de recolha de dados – questionário;

Diagnosticar e sintetizar outras expectativas sobre a formação contínua de professores de Educação Física, segundo as variáveis instituição de formação (politécnica, universitária);

Conhecer e comparar as expectativas/representações sobre a formação contínua e sobre a formação inicial e contínua de professores (várias instituições de formação);

Conhecer e compreender, com maior profundidade, os fenómenos da formação inicial e contínua e levar os professores a aprofundar as representações sobre a formação inicial e contínua, com a finalidade de eles contribuírem para uma nova formação/visão, se for caso disso.

Por outro lado, as entrevistas aos professores responsáveis pela formação inicial/contínua dos professores de Educação Física visaram os seguintes objectivos:

Conhecer as representações dos professores formadores acerca da formação inicial/contínua dos professores de Educação Física;

Comparar as opiniões/representações dos professores formadores das Universidades, Politécnicos Públicos, Universidades e Politécnicos Privados;

Sistematizar as opiniões/representações dos professores formadores acerca da formação inicial e contínua, tentando caracterizar a situação quanto às necessidades, soluções, consequências e caminhos a seguir na lógica formativa e organizacional, face a uma nova identidade pessoal e profissional;

Do ponto de vista operacional, a construção do guião foi feita, inicialmente, com um levantamento (listagem) de questões sobre a formação inicial e formação contínua baseada na revisão da literatura, nas nossas representações empíricas (minhas e do orientador) e nas representações de especialistas. A partir daí, foram elaborados dois guiões que orientaram a realização das duas entrevistas semi-estruturantes, definidas por blocos e respectivos tópicos/questões orientadoras – Estudo pré-piloto. Cada entrevista procurou centrar-se em áreas concretas abrangendo professores diferentes. A primeira tinha por objectivo conhecer as opiniões/representações dos professores de Educação Física do distrito de Castelo Branco sobre a formação inicial e formação contínua de professores de Educação Física, segundo a sua origem de formação (Universidade/Politécnica); a segunda tinha o propósito de conhecer as opiniões/representações dos professores, formadores das Instituições Universitárias e Politécnicas (públicos e privados), igualmente sobre a formação inicial e contínua de professores de Educação Física.

Nas entrevistas (guião), houve a preocupação que se partisse de factos ou acontecimentos concretos, e não que se incidisse alguma vez em questões que pudessem ser de alguma forma abstractas, procurando que o entrevistado fosse o mais coerente possível nas suas respostas e distinguisse as declarações de opinião, intenção, acção. Para que este objectivo fosse cumprido, depois de ser elaborado (estudo pré-piloto), foi testado (Pré-Teste – estudo piloto) junto de quatro professores de Educação Física do distrito de Castelo Branco e de três professores (formadores de professores) de Educação Física, de forma a darem a sua opinião (validade interna). Depois de algumas alterações, nomeadamente na ordem das questões e em que se retirou três questões que não cumpriam os objectivos do problema a estudar, resultaram os guiões finais com perguntas objectivas e claras que serviriam de suporte a 27 entrevistas efectuadas aos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e 33 entrevistas efectuadas aos professores formadores de professores de Educação Física das Instituição Superior Públicas e Privadas (Estudo Principal).

Sintetizando, o quadro seguinte apresenta as técnicas utilizadas no estudo e a calendarização com os seus principais objectivos. Por outro lado, as etapas percorridas no desenvolvimento do estudo permitem-nos assumir igualmente a sua construção e validade.

Quadro 9 – Técnicas utilizadas no estudo e calendarização

Necessidades Expectativas dos professores	Questionário →	Recolha de dados quantitativos (exploratório, descritivo)
Representações Necessidades/Expectativas	Entrevista →	Recolha de dados Qualitativos
ESTUDO PRÉ-PILOTO Construção de um instrumento de diagnóstico adequado	Questionário e Guião das Entrevistas Provisórias → Construção Reformulação	Questionário ↓ Janeiro de 1994 Guião das Entrevistas ↓ Janeiro de 1998
ESTUDO PILOTO Testagem do instrumento diagnóstico	Questionário e Guião das Entrevistas Piloto → Administração Análise de dados Reformulação	Questionário ↓ Fevereiro de 1994 Guião das Entrevistas ↓ Fevereiro de 1998
ESTUDO PRINCIPAL Conhecer as necessidades, expectativas, representações dos professores de Educação Física sobre a formação inicial e contínua	Questionário e Guião das Entrevistas Definitivos → Administração	Questionário ↓ Março-Junho de 1994 (C. Branco) Setembro/Junho de 1995 (Braga) ↓ Guião das Entrevistas ↓ Março-Junho de 1997 ↓ Março-Dezembro de 1997

5.2. Apresentação do Instrumento

O instrumento de recolha de dados, questionário (anexo A), é constituído por dois blocos medidos por uma escala de intensidade (2.ºbloco).

O instrumento de recolha de dados, a entrevista – guião da entrevista (anexos S e T), é igualmente constituído por dois blocos temáticos (formação inicial e contínua) e é orientada pela técnica da entrevista semi-estruturada.

5.2.1. Apresentação do Questionário

O questionário utilizado no estudo, como já tivemos oportunidade de referir, é constituído por dois blocos:

1.º bloco – Destina-se a caracterizar os sujeitos segundo o sexo, habilitações académicas e tempo de serviço.

2.º bloco – Inclui as várias temáticas de análise, sob a técnica de escala de intensidade, destinadas a medir a intensidade das opiniões, expectativas e necessidades em relação à formação contínua.

A escala de intensidade, tipo Likert, permitiu o posicionamento numérico que traduzia a intensidade de expectativas/necessidades: 1 – Sem opinião; 2 – Desacordo total; 3 – Desacordo; 4 – Acordo; 5 – Acordo total; 1 – Nenhum; 2 – Muito pouco; 3 – Pouco; 4 – Bastante; 5 – Muitíssimo.

À escolha realizada pelo respondente para cada item, correspondia um valor numérico que lhe era atribuído, estando distribuído de forma aleatória aos itens correspondentes a cada uma das temáticas numa escala de cinco pontos, sendo o *score* obtido pela soma das classificações.

Escolhemos uma escala deste tipo por ser mais fácil de construir, utilizar, codificar, e por ser particularmente indicada para recolher o grau de intensidade de uma opinião ou de uma representação. Têm, por isso, sido frequentemente utilizadas em estudos relacionados com atitudes, opiniões, expectativas, representações... (Ruivo, 1990; Chrispeels, 1990; Cardoso, 1991).

As temáticas abordadas no *2.º bloco* foram as seguintes:

A temática 2, através de *onze itens,* que pretende conhecer a opinião dos inquiridos quanto à formação contínua. Pedia-se aos inquiridos que atribuíssem a sua opinião numa escala de cinco posições/categorias: "Sem opinião" (1); "Desacordo total" (2); "Desacordo" (3); "Acordo" (4); "Acordo total" (5).

A temática 3, através de quinze itens, a qual pretende conhecer a importância que os inquiridos atribuem à formação contínua. Pedia-se aos inquiridos que atribuíssem o grau de importância numa escala de cinco posições/categorias, desde "Nenhum" (1); "Muito pouco" (2); "Pouco" (3);"Bastante" (4); até "Muitíssimo" (5).

A temática 4, através de vinte e um itens, que pretende conhecer as necessidades de formação contínua que os inquiridos sentem. Pedia-se aos inquiridos que atribuíssem o grau de necessidades numa escala de cinco posições, desde "Nenhum" (1); "Muito pouco" (2); "Pouco" (3);"Bastante" (4); até "Muitíssimo" (5).

A temática 5, através de trinta itens, que pretende conhecer as necessidades de formação contínua que os inquiridos têm, para a aplicação dos novos programas de Educação Física. Pedia-se aos inquiridos que atribuíssem o grau de necessidades numa escala de cinco posições: "Nenhum" (1); "Muito pouco" (2); "Pouco" (3); "Bastante" (4); "Muitíssimo" (5).

Finalmente, *a temática 6*, através de quarenta e dois itens, que pretende conhecer as necessidades de formação contínua que os inquiridos sentem em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física, ao nível dos jogos desportivos colectivos (matérias nucleares e alternativas) para as áreas: regras e arbitragem, gestos técnicos, comportamentos tácticos e sistemas de jogo. Pretende, ainda, para as modalidades individuais, conhecer o grau de necessidades de formação contínua, no que respeita às matérias nucleares e alternativas, através de uma escala que pretendia avaliar o grau de necessidades: "Nenhum" (1); "Muito pouco" (2); "Pouco" (3); "Bastante" (4); "Muitíssimo"(5).

5.2.2. Apresentação da Entrevista

Como já tivemos oportunidade de referir, a nossa amostra subdivide-se em dois grupos amostrais e nesse sentido entendemos que é necessário elaborar para esses grupos o respectivo guião da entrevista, sendo esta estruturada em função do tema e objectivos gerais e organizada em blocos temáticos, considerando os objectivos específicos e os tópicos orientadores (Estrela, 1990).

Já referenciamos, de alguma forma, que a entrevista constitui uma das técnicas mais utilizada na metodologia qualitativa, resultando de uma negociação entre o entrevistador e o entrevistado com o fim de descobrir o significado das representações no pensamento do professor – realidades e acções.

Fox (1987) refere que "*(...) el guión de entrevista sirve como recordatorio para el entrevistador de los temas que hay que tratar. Aunque enumere preguntas concretas, el entrevistador no está limitado a esa lista y tiene*

libertad para hacer preguntas complementarias, para repetir otras y para dar rodeos que prometan dar una información útil para los propósitos de la investigación" (p. 607).

Logo, guião da entrevista contém um conjunto de questões orientadoras (temática, finalidade, objectivos...), relativamente abertas, que pretendia recolher informações dos entrevistadores, sendo a sua colocação não rígida, isto é, poderiam ser respondidas da forma que considerassem apropriado (na prática, este facto não aconteceu porque os respondentes percorreram o guião da forma como ele estava apresentado, uma vez que este por si já pressupunha uma lógica coerente e continuada). Foi somente nossa intenção a orientação segundo os objectivos delineados (sem fazer críticas e julgamentos), e o cuidado em não induzir os entrevistados nas respostas, possibilitando-lhes que manipulassem o seu próprio repertório e não que tornasse a entrevista num diálogo rígido e inibido, fomentando antes pelo contrário a empatia, respeito e confiança (Patton, 1987).

Assim, o guião da entrevista por nós utilizado é constituído para os professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco por duas temáticas com um conjunto de campos orientadores:

1 – Pelas temáticas do questionário (formação contínua);

2 –Pelas temáticas referentes à formação inicial.

O guião da entrevista utilizado para os professores responsáveis pela formação inicial/contínua dos professores de Educação Física é constituído por uma temática/bloco (formação inicial[22] – ver Objecto de estudo)

6. Processo de Recolha de Dados

Para a realização deste estudo, foi necessário a organização e preparação de uma equipa de trabalho constituída por doze elementos, entre os quais se inclui o autor deste trabalho.

Os auxiliares desta investigação são alunos que se encontram na fase terminal do curso de professores de Educação Física da Escola Superior de Educação de Castelo Branco e professores de Educação Física já a leccionar.

Tendo em conta a preparação desta equipa e esta organização, procurámos seguir uma metodologia que nos garantisse segurança aquando da aplicação dos instrumentos.

No primeiro contacto com cada professor, o investigador (e auxiliares) fizeram uma apresentação geral do trabalho que se pretendia desenvolver, destacando os respectivos objectivos e questões. Foi igualmente explicado que da investigação resultaria um documento escrito no qual o anonimato seria preservado. Esta fase do presente estudo apresenta, pois, um carácter normativo e orientador em que se procura obter informações assumindo-se, naturalmente, que os professores inquiridos têm necessidades, expectativas, representações acerca dos aspectos que se pretende investigar e que são identificados através dos instrumentos.

6.1. Aplicação e Recolha do Questionário

A aplicação e recolha do questionário, no Distrito de Castelo Branco, decorreram em duas fases:

1.ª fase – Preparação da recolha de dados

Entregámos um questionário e um manual a cada um dos auxiliares de investigação (três alunos) para que lessem com atenção os dois documentos de modo a poderem discutir o seu conteúdo numa reunião seguinte.

Em seguida, realizou-se uma reunião com a intenção de se esclarecerem pormenores referentes à aplicação do questionário, procurando elucidar cada uma das questões e possíveis dúvidas que pudessem surgir.

Finalmente, os alunos ficaram responsáveis pela recolha de dados em determinada área do Distrito.

2ª fase – Aplicação e recolha do questionário

A colheita de dados decorreu entre os meses de Março e Junho de 1994. Optámos pela entrega e recolha do questionário por mão própria[23] na medida em que é uma estratégia mais segura na obtenção da taxa de retorno o mais elevada possível.

Pela nossa experiência, e pelas recomendações da literatura, sabíamos que outros processos de entrega e recolha de dados não eram tão eficazes. Por exemplo Baptista (1988) refere que "*(...) enviar pelo correio os questionários é um processo aconselhável quando se quer chegar mais economicamente a um grande número de pessoas dispersas geograficamente, embora se saiba que é um processo de baixo rendimento, (obtém-se habitualmente 10% a 20%, em média de respostas)*" (p. 136).

A este propósito, Barthier (1978) refere que enviar selos/carta para depois enviar as respostas, uma carta explicativa dos objectivos do inquérito, telefonemas de insistência e carta manuscrita com novo envio do questionário, é uma estratégia a utilizar para atenuar uma baixa taxa de respostas (no entanto, não seguimos esta recomendação).

Assim, a distribuição directa proporcionou a oportunidade de explicar os motivos e os objectivos do estudo, nomeadamente a importância e a pertinência no contexto actual da formação, motivar os professores para o seu preenchimento e esclarecimento de dúvidas, desde que não tivesse influência no grau de liberdade e sinceridade de respostas. Houve, também, o cuidado de referir as garantias de confidencialidade e anonimato inerentes a qualquer investigação. Tal comportamento ético pareceu-nos indispensável, com vista a conseguir uma motivação e adesão espontânea. A recolha foi igualmente feita de forma pessoal, escola a escola.

Salienta-se que as datas de entrega foram estipuladas pelo professor respondente; no geral, foram cumpridas, com excepção de algumas, o que provocou duas a três viagens às referidas escolas por parte dos alunos.

A aplicação e recolha dos questionários no Distrito de Braga, onde também tivemos a intenção de contactar 132 professores (amostra de 40%), decorreram em duas fases/caminhos.

– Na primeira fase, ficámos nós responsáveis pela entrega e recolha por mão própria nas escolas da região de Vila Nova de Famalicão e Guimarães. A, conseguimos apurar 36 questionários.

– Na segunda fase/caminho, tivemos o auxílio de colegas de Educação Física da área de Braga, o que permitiu a entrega e recolha dos questionários por mão própria. Esse processo foi conduzido por cinco professores pertencentes a várias escolas (conhecimento de outras escolas e colegas). Lembramos que a condução desta fase foi feita segundo a estratégia utilizada – questionário acompanhado por uma carta circular aos professores, explicando os objectivos do estudo e insistindo no interesse em os preencher.

No final desta fase, apurámos 63 questionários, dos quais se eliminaram cinco que se encontravam incompletos, sendo que a amostra deste caminho ficou dimensionada a 58 questionários.

O somatório dos dois caminhos de recolha de dados dá-nos uma amostra final de noventa e quatro professores do Distrito de Braga. De salientar que o processo de recolha de dados no Distrito de Braga foi mais moroso (Março de 1994 a Junho de 1995), uma vez que foi da responsabilidade do autor do estudo e de professores que se prestaram a esse trabalho, pelo que não existia um plano sistematizado (esta foi uma das fases mais difíceis do estudo, o problema do retorno dos questionários).

Com esta linha de orientação, pretendemos elaborar uma descrição das expectativas, necessidades segundo as opiniões expressas por esses profes-

sores de contextos diferentes, tentando estudar as suas realidades e obter um conhecimento, o mais próximo do universo representativo dos professores e da formação contínua numa plataforma de investigação em educação.

6.2. Marcação da Entrevista

Depois de elaborado o guião da entrevista, demos início à parte prática.

A marcação da entrevista foi efectuada segundo duas vias:

– Pela comunicação, directa e pessoal, aos professores de Educação Física seleccionados das escolas do Distrito de Castelo Branco.

– Pela comunicação, telefónica e via carta[24], aos professores responsáveis pela formação de professores de Educação Física das Instituições do Ensino Superior – Universidades/Politécnicos Públicos e Universidades Politécnicas Privados.

Estas vias de comunicação, para além de atempadamente precisarem o dia, hora e local da entrevista, contribuíram para o posterior desenrolar das diferentes entrevistas – clima empático e descontraído.

Tínhamos como objectivo, nesta fase, apresentarmo-nos, esclarecer os objectos de estudo e salientar a importância que a participação desses professores representava para o efeito. Todas os entrevistados manifestaram, de um modo geral, a sua disponibilidade e empenho em participar, salvo alguns professores.

6.3. Aplicação e Realização da Entrevista

As entrevistas foram aplicadas e realizadas por nós e por sete alunos em prática de seminário.

A selecção do número de entrevistas no Distrito de Castelo Branco obedeceu à lógica da intencionalidade da amostra (36 professores), relativo a 47% da população do ano lectivo de 1993/94, que correspondia a 76 professores profissionalizados – Dados do Departamento de Estatística do Ministério da Educação.

As entrevistas aos professores do Distrito de Castelo Branco foram realizadas pelos alunos em prática de seminário (só foi possível realizar 27 das entrevistas) e as entrevistas realizadas aos professores formadores foram realizadas pelo autor deste estudo (33 entrevistas).

As entrevistas aos professores formados e formadores das várias instituições de Ensino Superior ficaram assim organizadas:

As entrevistas realizadas decorreram nas escolas, no local onde geralmente os professores se encontram e trabalham, sendo um local potencial do à vontade e de concurso informal. Isto significa que tínhamos consciência que a qualidade de informação recolhida através de entrevista depende bastante do entrevistador e do ambiente que este consegue provocar, "(...) *na medida em que se houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica*" (Ludke & André, 1986 p. 34).

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos entrevistados, com a presença do entrevistador e entrevistado e com as usuais garantias de confidencialidade e anonimato. As entrevistas decorreram entre os meses de Março e Julho de 1997, no entanto, as entrevistas aos professores formadores ainda se prolongaram entre os meses de Setembro e Dezembro de 1997.

6.4. Condução da Entrevista

Depois da marcação, calendarização, decorreu o processo de condução da entrevista (Processo micro).

Em primeiro lugar, tentou-se criar um clima de conversa informal, em que era novamente explicitada a finalidade do estudo, os objectivos e os tópicos fundamentais a abordar na entrevista, o âmbito em que se está a realizar, a sua inserção no projecto de investigação e a importância da participação para o enriquecimento e consolidação da investigação. Igualmente, se pretendida desbloquear alguma apreensão, principalmente quanto à áudio-gravação, tentando criar um ambiente mais descontraído. No entanto, este objectivo não foi totalmente conseguido, uma vez que durante a entrevista a três professores se sentiu alguma inibição, pois não se conseguiram abstrair do facto de a conversa estar a ser gravada. Mas, depois de algumas tentativas, conseguimos que as entrevistas fossem realizadas.

Queremos destacar qual o significado da entrevista para alguns autores:

– Fox (1981) refere a entrevista como sendo o "*método mais adequado para obter informação concreta acerca de situações de investigação e dos sujeitos que actuam neles*" (p. 605).

– Ruivo (1990) diz que "*é este o processo que melhor possibilita a cada indivíduo exprimir as suas experiências e opiniões, satisfazendo, simultaneamente, os quadros de referência fixados pelo entrevistador*" (p. 95).

– Estrela (1990) afirma que a entrevista permite "*conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação (informação sobre o real) enquanto elementos constituintes desse processo*" (p. 342).

Em nossa opinião, é ainda um método que permite aos sujeitos exprimirem-se à vontade sobre o assunto em questão, porém é função do entrevistador impedir que os inquiridos se percam em divagações descontextualizadas e sem sentido para a pesquisa (entrevista semi-estruturada).

Seguidamente, foi pedido a opinião, tentando que focassem os temas/itens e objectivos constantes no guião. Para conseguir tal objectivo, utilizámos a técnica/orientação da entrevista semi-estruturada, mantendo a preocupação de não influenciar a opinião do entrevistado nem o conteúdo das temáticas abordadas.

A orientação fixa deve ser só realizada no início da entrevista, pese embora sabermos a este propósito que, nem a ordem dos tópicos de entrevista, nem os próprios itens, devem ser seguidos rigorosamente, pois depende do percurso daquelas ideias chave, do ritmo das entrevistas e dos caminhos percorridos com certa liberdade pelos entrevistados. Deste modo, evitar-se-á a compartimentação dos temas/itens ao entrevistado, tentando obter um discurso fiável, uma vez que a atitude não directiva do entrevistador fornece a sua fiabilidade e a validade é potencialmente garantida pelo guião da entrevista. Apesar deste conhecimento, as entrevistas seguiram a ordem do guião, uma vez que, segundo opinião dos entrevistados, a ordem estava clara e ajudava a continuidade do raciocínio.

As entrevistas foram realizadas separadamente (individualmente, a fim de evitar influência nas respostas/resultados), nos locais de trabalho dos sujeitos entrevistados.

Ao longo da entrevista, procurámos igualmente manifestar a atenção e o interesse (comportamento não verbal) que o discurso apresentava, estimulando os professores entrevistados a prosseguir.

A natureza semi-estruturada das entrevistas, aliado ao facto das questões serem tendencialmente abertas, determinou que as mesmas tomassem a forma de longas conversas, cuja duração variou consoante o entrevistado, oscilando entre a uma hora e duas horas, dependendo do tempo que cada entrevistado necessitou para exprimir as suas ideias e do tempo necessário para efectuar alguns esclarecimentos. Foram sempre realizadas na escola, em salas ou gabinetes disponíveis e indicadas pelos professores. De uma forma geral, todos corresponderam de forma aceitável à entrevista, tendo conversado em tom calmo e respondido de forma bastante completa às questões colocadas. No final de cada entrevista, perguntávamos o que achavam dela e todos foram unânimes em dizer que gostaram de colaborar, visto ser um problema de primordial importância.

7. Análise dos Dados e Métodos Estatísticos

Após recolha de dados, procedeu-se ao seu tratamento. O tipo de finalidades e objectivos do estudo determinaram o tratamento de dados.

Neste entendimento, analisar os dados é um processo de construção e de ordenação, organizando-os em modelos, categorias e unidades básicas descritivas, que antecede a fase onde se tentará, então, explicar os modelos descritivos, estabelecendo relações, ligações e conexões que possibilitem novas explicações e interpretações – caminhar para a teorização (Patton, 1987).

Como já verificámos na análise e tratamento dos dados do questionário, procurámos conhecer a influência que as variáveis (sexo, formação académica e anos de serviço) têm nas expectativas/ necessidades e representação dos professores acerca da formação contínua. Na análise e tratamento de dados da entrevista, procurámos conhecer as representações sobre a formação inicial e contínua. Este estudo é um estudo empírico-descritivo, quantitativo, qualitativo, exploratório e parcialmente conclusivo (num quadro teórico e temporal de análise), tendo como alvo o estudo das opiniões, expectativas, necessidades e representações – contributo para uma nova epistemologia específica num quadro de formação. Nele, fizemos uma análise estatística de conteúdo e percentual, com incorporação de quadros e gráficos no texto, com o intuito de ajudar a compreensão dos resultados obtidos. Também procurámos, sempre que possível, analisar os resultados obtidos no mesmo estudo com aqueles obtidos por outros autores nos seus trabalhos. Ainda tentámos obter respostas (hipotéticas) para tais resultados à luz da teoria – emergindo daqui uma nova e potencial matriz formativa -organizacional.

7.1. Análise dos Dados do Questionário

Após a recolha dos dados, iniciou-se o tratamento estatístico, utilizando-se, para tal tratamento, um programa específico de "software" (Microstat, 1984, by Ecosoft, Inc.).

Atendendo à natureza do estudo, utilizaram-se testes de natureza descritiva escolhendo para o efeito o χ^2 (qui-quadrado) – (Método não paramétrico), no âmbito da estatística descritiva ou inferencial.

Os factores que estiveram na origem de tal escolha foram:

– A Existência de seis grupos que deveriam pronunciar-se sobre os mesmos itens, através da escolha numa escala com cinco categorias de intensidade; "Sem opinião" (1), "Desacordo total" (2), "Desacordo" (3), "Acordo" (4), "Acordo total" (5), para a temática 2 e "Nenhum" (1), "Muito pouco" (2), "Pouco" (3), "Bastante" (4), "Muitíssimo" (5), para a temática 3,4,5 e 6;

– O recurso à utilização de uma escala que permite o cálculo de frequências.

Na literatura especializada, Baquero (1973); Tuckman (1978); Siegel (1979), aconselham, neste tipo de análise, a utilização do χ^2 (qui-quadrado), para que a significância estatística dos resultados seja testada – se a diferença entre determinadas frequências empíricas e uma determinada hipótese é ou não significativa. Referem, igualmente, que o χ^2 é apropriado para dados nominais, porque focaliza as frequências em categorias.

Como assinala ainda Siegel (1979, p. 36), "*os métodos não paramétricos aplicam-se ao tratamento de dados simplesmente classificativos e mesurados em escala nominal*".

Atendendo ao facto do N ser igual a 62, para o Distrito de Castelo Branco, e N ser igual a 94, para o Distrito de Braga, seguimos a sugestão de Siegel, o qual expõe que as frequências observadas podem ser aumentadas, desde que possam combinar categorias adjacentes. De acordo com os exemplos referidos por este autor, e tomando como referência a escala do nosso questionário, optámos por elaborar a seguinte escala, para que os dados possam ser trabalhados:

– "Sem opinião/Desacordo total" (1), "Desacordo" (2) e "Acordo/Acordo total" (3) para a temática 2.

– "Nenhum/Muito pouco" (1), "Pouco" (2) e "Bastante/Muitíssimo" (3), para a temática 3, 4, 5 e 6.

As frequências observadas, obtidas no questionário, permitiram o cálculo das percentagens de frequência relativas a cada um dos grupos. Estas são apresentadas em tabelas para o grau "Acordo/Acordo total" e "Bastante/Muitíssimo". Apresenta-se também gráficos de distribuição tendencial, a nível percentual, para os itens em que, através de χ^2, se observou diferenças de opinião estatisticamente significativas entre os grupos em estudo.

Adoptou-se, para a verificação das hipóteses, o nível de significância de 0,05 como critério de confiança depositada nos resultados de pesquisa, sendo também este o valor usual nas pesquisas em Ciências da Educação e do Comportamento.

7.2. Análise dos Dados da Entrevista

Depois de realizadas as entrevistas, demos início à análise/tratamento dos dados.

A análise de dados de uma investigação tipo qualitativa é altamente complicada e polémica entre os diversos autores (perspectivas teóricas), uma vez que pressupõe técnicas de recolha de dados diversificados[25] levando cada uma delas a métodos de análise de conteúdo próprios, nomeadamente o método das redes estruturais; o método de análise diagráfica de textos; ou o método por redes baseado na linguística e usado para estudar modos de resolução de problemas. O método dos inventários conceptuais, categorias de resposta, de aspectos do conhecimento é revelado pelo aluno/professor durante a resolução de uma dada situação – problema. Sobre esta diversidade não existe ainda consenso, quer no que diz respeito ao processo de identificar o conhecimento de um indivíduo a partir de um extracto oral ou escrito, quer de o apresentar (Praia, 1995).

Perante este contexto, optámos por considerar as categorias de resposta de aspectos de conhecimento (representações) reveladas pelos professores, no tocante à formação inicial e contínua – método dos inventários conceptuais, suportado pelas técnicas de análise categorial, expresso nas operações de desdobramento do texto em unidades de sentido, categoriais, segundo reagrupamentos análogos (Bardin, 1991).

Tal opção deve-se não só ao facto de considerarmos que este método descritivo tem facilidade de análise inferencial, não reduzindo o discurso natural (discurso verbal), mas também porque é de fácil aplicação, não exigindo tratamentos sofisticados e correspondentes à natureza e conteúdo desta parte do estudo – qualitativo, ideográfico.

Assumindo este raciocínio, como já referimos, foi elaborado um guião de entrevista com duas grandes categorias de conteúdo – Formação inicial e Formação contínua em Educação Física com as várias categorias temáticas/questões (temas de conteúdo, baseados na literatura e na nossa experiência investigativa/formativa), relativamente às lógicas formativas de professores de Educação Física, as quais depois fomos seleccionando e escalonando mediante a sua pertinência.

Em termos operacionais[26], transcrevemos inicialmente as gravações materializadas nos protocolos escritos das entrevistas através do processamento de texto a partir das questões efectuadas. Fizemos uma transcrição integral, mesmo os comentários que não estavam directa ou indirectamente ligados ao âmbito da investigação. Estes comentários seriam na análise excluídos.

De seguida, procedemos a uma segunda audição das entrevistas, com simultâneo acompanhamento dos protocolos, tendo sido efectuadas algumas correcções (anotações nas margens de cada folha, comentários, observações ou dúvidas), para que os protocolos reproduzissem, em rigor, as palavras (opinião) dos entrevistados.

No início de Maio de 1997, os professores do Distrito de Castelo Branco que participaram na entrevista receberam as respectivas transcrições[27] com o objectivo de confirmar, clarificar, complementar ou, eventualmente, modificar as ideias recolhidas nas *entrevistas* (validação feita pelos entrevistados). A versão do texto correspondente à sua entrevista foi, igualmente, em alguns casos, acompanhada por uma pequena análise crítica, realizada pelo investigador e que continha questões (informações) consideradas necessárias para o esclarecimento de aspectos pontuais ou para a melhor compreensão do significado de algumas respostas. A leitura realizada pelos professores acabou por permitir novas reflexões sobre a problemática em estudo, pois permitiu uma maior fiabilidade na análise dos dados. A devolução das transcrições ao investigador foi feita por mão própria pelos elementos (alunos) da equipa de trabalho. De um modo geral, todos os professores confirmaram o conteúdo (acordo) e o sentido de sua entrevista.

Depois, iniciámos os procedimentos de descrição e interpretação do seu conteúdo, recorrendo a "*(...) um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução destas mensagens*" (Bardin, 1991, p. 42).

Com a análise de conteúdo, pretende-se, portanto, não apenas mergulhar com profundidade na estrutura do pensamento dos professores, recolhendo as suas representações, expectativas, necessidades acerca da formação inicial e contínua, como também compreender esse pensamento dos professores enquanto indivíduos, em vez de nos preocuparmos com meras generalizações (Zabalza, 1988).

De uma forma mais sistemática, podemos dizer que para a análise percorremos as etapas referidas por Bardin (1991) e Erickson (1986):

– A *Pré-análise* caracterizou-se pelas várias leituras dos protocolos, retirando deles as ideias-chave (facilitação e categorização dos dados – dados brutos/análise especulativa). É uma etapa em que se pressupõe a aceitabilidade de argumentação visada pelo entrevistado, tendo por base a leitura dos protocolos escritos, com vista a identificar o conteúdo e a estrutura das categorias – categoria de conteúdo previamente definido (à priori) e influenciado pela leitura dos protocolos (à posteriori), influindo o aparecimento de subcategorias (unidades de análise). Isto é, a partir da análise do protocolo fez-se o levantamento das unidades de sentido para

posteriormente as reagrupar em categorias, segundo o género ou analogia com critérios previamente definidos. Esta análise de conteúdo permitiu a elaboração de categorias e subcategorias, onde se colocaram as respectivas listagens de itens. Esta *pré-análise* revelou-se de grande utilidade, se bem que nesta fase um sentimento de perplexidade recaiu sobre nós pela imensidão de dados e sua organização e sistematização. Porém, permitiu uma visão global dos dados com o aparecimento de linhas de reflexão através da sistematização, procurando dar aos diversos materiais uma ordenação coerente, completa e lógica e estabelecendo, consequentemente, o sistema de classificação (unidades básicas e posteriormente categorias/domínios) (Entonado, 1991).

Assim, analisando os dados relativos a cada bloco temático, foi possível encontrar pontos de convergência que levaram à definição das categorias e subcategorias emergentes das representações (conteúdo das entrevistas e do instrumento geral das entrevistas). A definição do sistema de categorias resultou, portanto, da combinação dos processos "à priori" e "à posteriori" (Vala, 1986), procurando respeitar os critérios de exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade, recomendados por Bardin (1991), que devem constituir um sistema de categorias.

– A *Análise* – desta conduta, elaborámos uma primeira grelha de análise, de forma a verificar a adequação das categorias ao material recolhido e aos nossos objectivos. Este momento envolveu a identificação e a hierarquização dos extractos da entrevista em função daquilo que consideramos serem as ideias relativas às categorias ou subcategorias. Houve a preocupação de respeitar e exprimir, o mais fielmente possível, a totalidade das ideias expressas (a consistência e, por vezes, alguma incoerência do discurso dos professores). No entanto, foram feitas adaptações à expressão escrita, anulando particularidades da linguagem e repetições próprias do discurso oral improvisado, que reflecte simultaneamente vários assuntos abordados.

Seguidamente, demos início ao recorte das entrevistas (unidades de registo/significação – sentido), segundo a via indutiva apoiada na análise interpretativa (assente numa metodologia qualitativa) e na análise semântica (categorial), classificando de forma lógica as representações expressas reescrevendo-as na grelha, de acordo com a categorização efectuada, inferência das ideias dos professores colocando-as em subcategorias[28].

Na categorização efectuada, tivemos em atenção a recomendação de Bardin (1991), quando alerta para que "*as categorias construídas não corram risco de dado elemento poder pertencer a mais do que uma categoria (exclusão mútua)*. Segundo Bardin, "*o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, isto é, as categorias devem estar adaptadas ao material de análise*"; e "*deve existir o máximo de objectividade e fiabilidade na análise*" (p. 120).

Por outro lado, estávamos atentos às recomendações de classificação, codificação, interpretação e discussão.

A *Classificação* das unidades de registo foi feita tema por tema (questão), em categorias mais inferenciais e subcategorias respectivas.

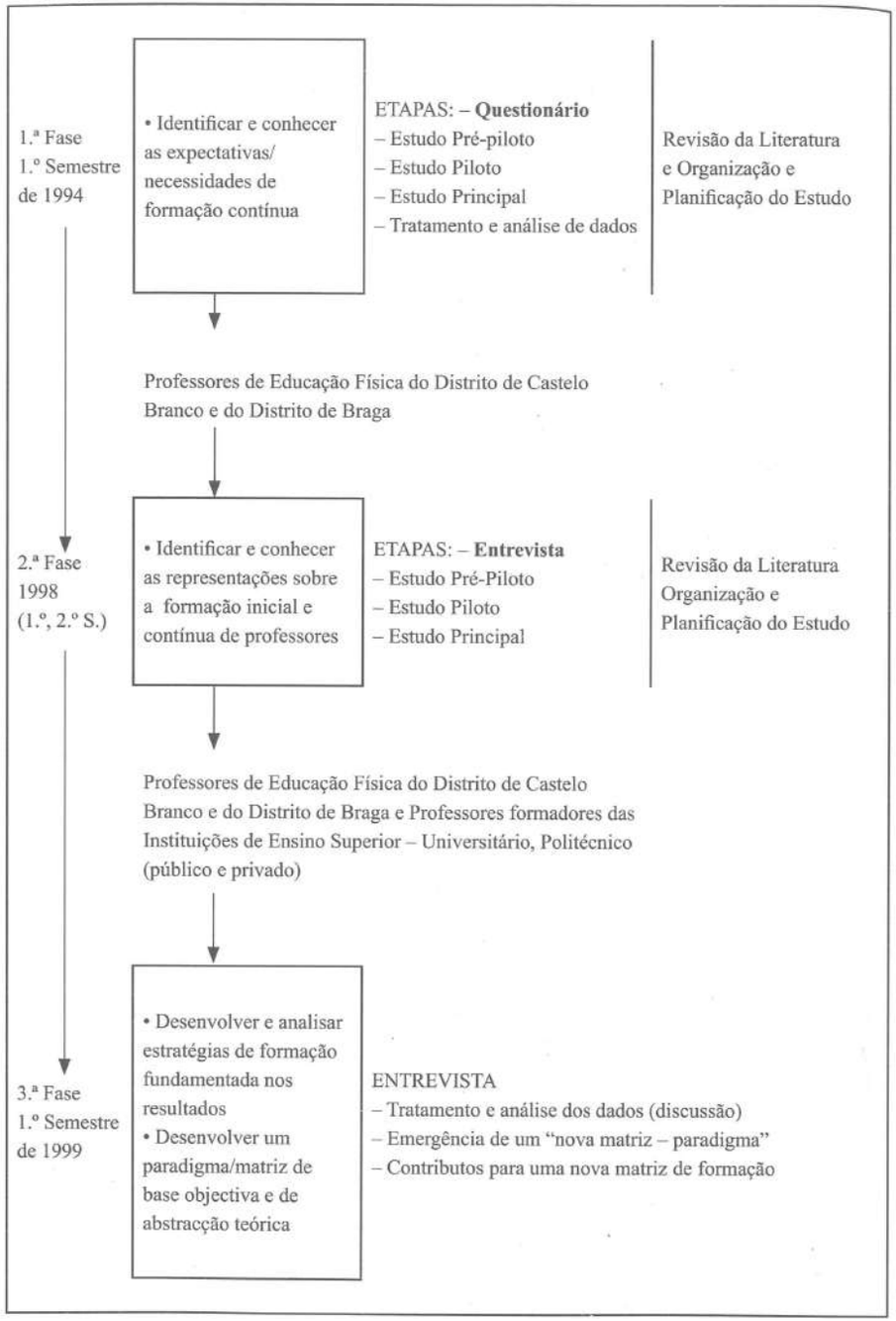
A *Codificação* – Todas as entrevistas foram codificadas, a fim de garantir o anonimato e permitir uma melhor sistematização de análise. A codificação atendeu à região e à instituição onde foi realizada a entrevista. Assim, no Distrito de Castelo Branco o código atribuído foi para a primeira entrevista dos professores de Educação Física com formação Politécnica (pública) foi de "A1" a... "A13"; para os professores de Educação com formação Universitária (pública) foi de "B1" a... "B14". O código atribuído aos professores formadores das Universidades (públicas) foi de "C1" a... "C10"; para os professores formadores dos Politécnicos (públicos) foi de "D1" a..." D13". E, finalmente, para os professores formadores das Universidades e Politécnicos (privados) foi de "E1" a... "E10".

A *Interpretação*. Depois de efectuados estes percursos, obtivemos os quadros síntese – grelhas (Anexo Z_3... Z_7 da tese), a partir dos quais fizemos a análise dos resultados em termos globais, por categoria e em função das frequências obtidas.

Finalmente, fizemos a *Discussão* dos dados, à luz da teoria e das nossas reflexões.

Em síntese, foi nossa intenção com a análise de conteúdo sistematizar os conteúdos e os objectivos de mensagem sob a forma empírica, interpretativa, reflexiva e "não especulativa", com o intuito de retirar indicadores que permitam a extracção de conhecimentos às expectativas, necessidades, representações sobre a forma inicial e contínua dos professores. Consideramos uma análise "qualitativa" através de inferência, pela presença de um índice (categorias), e também uma análise "quantitativa" através de frequência das opiniões. Para que possamos ter uma visão global do projecto, apresentamos em seguida o desenho da investigação.

Quadro 10 – Articulação entre os objectivos da investigação, os instrumentos da pesquisa e as datas de recolha de dados



8. Para Futuras Investigações

Do objecto de estudo (formação inicial e contínua de professores), do processo metodológico apresentado e dos resultados retirados, consideramos que em futuras investigações, nomeadamente no âmbito da socialização dos professores (estudos transversais e longitudinais), se caminhe por outros percursos (colaterais), tendo em atenção alguns aspectos que tomamos a liberdade de destacar:

Considerar estudos de carácter mais positivista (estudos quantitativos), apesar de estarem sujeitos a algumas críticas, nomeadamente pelas generalizações "abusivas" dos resultados, uma vez que o acto educativo/formativo é complexo, diverso e dinâmico, com a utilização de modelos experimentais (grupos de controle e experimental – equivalentes e aleatórios...) ou quase-experimentais (grupos de controle e experimental – quase equivalentes e não aleatórios...) que poderão ser submetidos a condições experimentais diferenciadas para a identificação da influência que a formação inicial e contínua tem nas práticas e nas representações dos professores;

Considerar estudos de carácter mais naturalista, interpretativo e histórico (qualitativos) que partam do pressuposto que os resultados se produzem de forma diferente no tempo e nos lugares, não veiculando generalizações;

Utilizar várias técnicas na recolha de dados, de forma a poder existir um equilíbrio nas vantagens e desvantagens de cada uma delas e, consequentemente, uma maior credibilidade nos resultados. Assim, propomos uma *triangulação (intra) de técnicas mais intrusivas,* como sejam as entrevistas, a observação participante, as narrativas, as reflexões escritas sobre a acção pedagógica desenvolvida pelos professores na sala de aula ginásio (análise individual e grupal), os diários pessoais, como instrumentos importantes no acesso ao pensamento e à acção do professor, levando-o a identificar as situações problemáticas e a procurar alternativas para a sua resolução – competência reflexiva dos professores com influência no seu auto-conhecimento pessoal, social e profissional;

Considerar a *triangulação (intra)* das técnicas *menos intrusivas*, como o questionário, a análise documental (manual utilizado, textos, projectos, fichas de trabalho e de avaliação, testes, planificações...), os dados escolares (projecto educativo, valências escolares, recursos logísticos, materiais, espaços, concursos...), como instrumentos importantes e complementares das concepções e práticas dos professores;

Apreciar a *triangulação das técnicas mais e menos intrusivas (inter),* com o intuito de complementar os vários significados que possam atribuir às várias

variáveis – aquilo que os professores dizem que fazem e aquilo que realmente fazem;

Utilizar métodos, enfoques epistemológicos, técnicas, estruturas e procedimentos variados e complementares;

Aumentar o número de inquiridos (amostra) para que as conclusões e as possíveis extrapolações possam ser mais consistentes e considerar outras amostras geograficamente diferentes, modelos de formação inicial e contínua, nível de ensino... No fundo, diversificar as variáveis em estudo;

Confrontar as representações dos professores de Educação Física sobre a formação inicial e contínua com outros professores de diferentes disciplinas ou áreas curriculares;

Utilizar procedimentos estatísticos mais potentes na sua capacidade de rejeição das hipóteses, que permitam maior segurança nas análises e, consequentemente, maior segurança na definição de estratégias sobre a formação inicial e contínua. Igualmente, recomendamos a utilização de outras análises no tratamento dos dados, nomeadamente os parâmetros de tendência central (média, moda, mediana, desvio padrão, valores máximos e mínimos...), de forma a clarificar melhor o conteúdo e as tendências do objecto e das variáveis em estudo.

Num problema que envolve sujeitos (pessoas), está presente o critério da subjectividade/objectividade, na medida em que, se por um lado exige que o investigador se distancie do fenómeno estudado, se distancie dele próprio, deixando de estar apaixonado pela investigação que está a realizar, pelo outro, exige a presença do investigador com os seus valores e as suas finalidades (Popper, 1989).

O investigador tem sempre subjacente à sua actividade, valores, representações, crenças, que dificultam uma certa "neutralidade" científica. Nesse sentido, a investigação pressupõe complementaridade e conflitualidade, subjectividade e objectividade, quer dos quadros teóricos, metodológicos, quer dos próprios resultados.

Tendo em conta a dimensão, a complexidade do objecto de estudo (pensamento do professor – construção simbólica de realidade comum – formação inicial e contínua) e os vários caminhos de análise que poderão ser adoptados (recursos teórico-analíticos), e atendendo à falta de investigação similar procurando conhecer o professor e a sua formação no tocante à problemática da formação inicial e contínua em Educação Física, gostaríamos de deixar aqui algumas recomendações sobre a aplicabilidade dos resultados e futuras pesquisas neste campo. Assim recomendamos, do ponto de vista prático, que:

– se procure que as futuras acções de formação contínua dos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e Distrito de Braga tenham em consideração os resultados que expressam as necessidades mais sentidas pelos professores. Os projectos de acções de formação contínua devem ir ao encontro desta construção (necessidades pela participação, com base nas necessidades identificadas pelos diversos intervenientes no processo de formação), evitando a tendência de realização das acções organizadas de forma descontextualizada e exteriores às realidades escolares em que os professores se inserem. A ideia dos professores como protagonistas dos processos de construção e reconstrução de cultura formativa é essencial, uma vez que esta se encontra ainda muito condicionada pelo poder formal e informal – capacidade de fazer uma definição e principalmente (re)definição das orientações culturais/formativas superiormente difundidas.

– se procure que os resultados obtidos contribuam para o repensar dos currículos de formação inicial e contínua de professores de Educação Física, nomeadamente na Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Isto porque estudar e conhecer a formação contínua é também olhar para a retaguarda da formação e contribuir para a melhoria dos currículos de formação inicial.

– que a "proposta conceptual", expressa pela dinâmica do "novo paradigma (matriz)" pelo contributo teórico, exploratório e reflexivo na problematização e operacionalidade da formação, contribua em termos práticos para a reflexão e organização da formação inicial e contínua dos professores de Educação Física – *Nova 'epistéme` formativa.*

– finalmente, que novos contextos problemáticos e conceptuais[29] sejam abordados em novas dimensões práticas e objectivas.

Por um lado, as grandes conclusões e recomendações evidenciadas devem ser enquadradas no contexto de onde emergiram e não na perspectiva da verdade absoluta. Queremos crer que as conclusões evidenciadas assentam numa *lógica estática* pela apresentação em si mesmas; numa *dinâmica* pela análise e reflexão das conclusões, contribuindo para fazer carrilar um sentido *cinético* expresso no contributo reflexivo e dando uma mais valia à investigação e ao problema quando abordamos os *contributos para uma nova matriz de formação*. Por outro lado, emprestam um sentido de consenso e *unidade*, mas também de *diversidade* formativa, interventiva e investigativa, sentido sobre o qual importa reflectir e, por isso mesmo, aqui deixamos este pequeno contributo.

9. Conclusão Final

A preocupação fundamental deste estudo foi a de procurar conhecer, descrever e perceber como os professores interpretam a formação inicial e contínua, que significado lhes atribuem face à plu-ralidade da realidade, tentando ajudar a transformar essa realidade numa perspectiva construtivista.

Neste sentido, a natureza do problema em estudo levou-nos a escolher um método o mais abrangente e interactivo possível, tentando conjugar os vários paradigmas de investigação educacional, isto é, tentar que as desvantagens de cada um sejam atenuadas pelas vantagens de todos em conjunto. Nesta lógica, utilizámos um questionário para professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco e Distrito de Braga; uma entrevista aos professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco; e uma entrevista aos professores formadores das Instituições Ensino Superior Público e privado. Decorrente deste facto, tentámos articular uma análise quantitativa e qualitativa através de uma perspectiva indutiva, com base na análise empírica dos dados recolhidos e com base nos quadros teóricos, com o intuito de compreender e produzir uma explicação adequada do fenómeno em estudo.

Por outro lado, as várias variáveis independentes em estudo poderiam contribuir para o interesse da investigação neste âmbito e contribuir para futuras investigações, naturalmente ainda com outra profundidade.

O equacionar a formação inicial e contínua foi condicionada pelo intuito de procurar obter pistas que permitissem rentabilizar os dados obtidos, através do aprofundamento das interrogações colocadas, de modo a contribuir para esta problemática.

Igualmente, queremos destacar que os resultados da investigação não podem ser entendidos numa perspectiva descontextualizada, dado que a sua natureza e o seu significado estão inteiramente ligados à formação e intervenção dos sujeitos e à forma como estes percepcionam a realidade que constitui o objecto do estudo Isto é, este estudo não pode ser entendido numa lógica positivista (realidade "imutável"), mas sim naturalista, perspectiva mutável, dinâmica e sujeita a constantes transformações, decorrentes da intervenção dos sujeitos com o objecto, com outros intervenientes e consigo próprio.

NOTAS

[12] – Inicialmente, foi nossa intenção contactar só professores profissionalizados. No entanto, verificámos que existiam também professores não profissionalizados passíveis de serem incluídos na amostra (dimensão). Por outro lado, estes apresentavam alguma experiência de ensino. Apesar de não ser uma variável sujeita a estudo, acaba por influenciar indirectamente o tempo de serviço (variável).

[13] – O sentido de "*masculinização*" dos professores de Educação Física tem raízes no tempo, nomeadamente a influência existente desde o período helénico – sentido do desporto, prática física, associada a feitos físicos e estéticos... protagonizados pelos homens. Igualmente, o sentido militar (e médico) influenciou esta realidade, o que ainda hoje é notório.

[14] – a) Os instrumentos devem estar adaptados ao que se pretende estudar. Utilizámos, para este efeito, questionários e entrevistas, cumprindo as exigências dos aspectos mais genéricos e específicos. Os instrumentos foram sujeitos a um processo de construção (adaptação) validação e garantia. Com o *questionário* sob a forma de escala de intensidade, procurámos medir o construto na sua essência. Com a *entrevista* sob a forma semi-estruturada, procurámos conhecer as representações o mais convergente/divergente (válidas) possível;

b) As vantagens pela "facilidade" de administração e "brevidade" de aplicação;

c) As variáveis de envolvimento (grau académico/anos de serviço, instituição de formação) e as variáveis "naturais" (sexo) têm sido objecto de estudo por vários autores/investigadores e identificadas como importantes no conhecimento das necessidades de formação e das representações de formação.

[15] – As técnicas de Investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requerida pela actividade de pesquisa. A sua selecção é condicionada pelo objecto a construir e pelas hipóteses teóricas que comandam a pesquisa (Almeida et. al.1990 p.52). Neste sentido, usámos, a determinado momento da investigação, uma técnica menos intrusiva (questionário) e uma mais intrusiva (entrevista), procurando possibilitar uma expressão mais livre e espontânea das expectativas e necessidades e uma maior interacção entre nós e os participantes acerca das representações de formação. Por opção, utilizámos esta combinação aquando do estudo das expectativas, necessidades, representações dos professores de Educação Física do Distrito de

Castelo Branco. Estas duas técnicas elevam outro aspecto fundamental no processo de cientificidade da investigação dos instrumentos e dos resultados (as metodologias quantitativas e qualitativas) materializados nos critérios de *objectividade, validade e fidelidade* (que destacaremos ao longo deste capítulo). No entanto, gostaríamos de enfatizar (ponto da situação) estes tais critérios relativamente às metodologias quantitativas e qualitativas. A *Objectividade* refere que tudo no universo pode ser, em princípio, explicado em termos de causalidade, emergindo uma tentativa de objectivação (autoridade). Este facto é materializado nas metodologias *quantitativas,* na *redução* dos dados – depuração das medidas e por acordo inter subjectivo – aceitação ou não das hipóteses (Análise estatística). Nas metodologias *qualitativas* (descritivas exploratórias) é materializada através da *explicitação* pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade (Análise de conteúdo...). A *Validade* pretende saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar – procedimentos correctos pela selecção e codificação da informação (coerência programática). Emerge daqui a validade interna, validade aparente, validade instrumental, validade teórica... No caso da investigação *quantitativa*, procede-se à redução das particularidades num quadro geral e manipulável (conflito de códigos utilizados). É também nos indivíduos inquiridos que recai a responsabilidade de redução – particularidades da sua experiência coincidentes com as categorias das respostas que lhe são impostas pelo questionário, escalas, testes... Na investigação *qualitativa,* é no investigador que recai a responsabilidade desta *redução* (códigos), através da *explicitação* das acções ou no discurso dos indivíduos, em face das condições da produção destas, assim como dos objectivos da sua investigação e do seu quadro teórico. A *Fidelidade* refere os procedimentos da investigação, cuja descrição está explícita. Incide sobre as técnicas e instrumentos de medida ou observação (e menos sobre dados), adquirindo sentido quando tem por referência uma dada teoria. Eleva-se aqui a fidelidade diacrónica (estabilidade de uma observação no tempo) e fidelidade sincrónica pela similitude das observações processadas num período de tempo (fidelidade interna), como refere por exemplo (Lessard-Hébert et. al. 1990 p.27).

Também Kirk & Miller (1986 p.39) ao abordarem esta problemática, referem que na investigação *quantitativa*, há uma maior incidência de fidelidade diacrónica verificada geralmente pelo procedimento do teste – retro teste. Na investigação *qualitativa*, a fidelidade sincrónica é mais consistente e utilizada.

[16] – As etapas geralmente recomendadas são: Etapas relativas a *Entrevistas* (Good & Hatt, 1977; Ghighone & Matalon, 1978; Marconi & Lakatos; 1985); Chauchat, 1985; Estrela, 1990; Gil, 1987; Ruivo, 1990; Rodrigues, 1991); *Análise de conteúdo* (Bardin, 1991; Woods, 1987; Richardson, 1989); mas considerando, como já tivemos oportunidade de referir, as etapas *Pré-questionário* (Fox, 1987; Grawitz, 1984; Baptista, 1988); *Pré-teste* (Oppenheim, 1979); *Questionário final* (Hoz, 1985; Marconi & Lakatos, 1988).

[17] – Voltando ao critério da validade da investigação, a literatura especializada refere dois grandes tipos de validade: *Validade interna*, se as conclusões são em função do programa ou do processo de investigação e não o resultado de outras causas; e a *Validade externa*, se os resultados obtidos podem ser aplicados no momento real a outros programas semelhantes (Fox, 1987, p.18). A validade de um estudo estará, portanto, associada à validade/validação da condução do processo investigativo dos instrumentos que deram suporte a esse estudo, isto é, para que seja rigoroso e fiel o instrumento de medida deverá possuir um conjunto de qualidades capazes de provar a sua eficiência. Neste sentido, destacamos *a Validade operacional*, quando o conjunto de tarefas requeridas ao indivíduo satisfazem a interpretação do fenómeno que pretendemos observar/estudar; a *Validade preditiva*, quando o teste/tarefa pode predizer a que nível o atributo medido é susceptível de variar; *a Validade correlacional*, quando o teste/tarefa apresenta uma correlação com outro teste já validado); a *Validade de conteúdo*, através de procedimentos dedutivos e indutivos expressos na opinião de especialistas, experiência e conhecimento do investigador, referências da literatura, entrevistas aos indivíduos que serão objecto de estudo (amostra)...; a *Validade aparente*, através da alteração, reformulação, reagrupamento... do instrumento até chegar à versão final, (Tuckman 1978, p.56 e seg.) – os dados do nosso estudo surgem como evidentes – instrumento. Outras noções/operações são fundamentais no processo de validação, nomeadamente, *propriedade*, que é o grau de concordância entre o que o teste efectivamente mede e o que se pretende medir; *Fidelidade,* sendo o processo que permite obter resultados idênticos quando o aplicamos várias vezes ao mesmo indivíduo ou grupos de indivíduos num certo espaço de tempo em condições semelhantes (estabilidade do resultado). Um outro caminho para determinar a fidelidade e consistência de um instrumento, idêntico ao nosso (questionário de necessidades/expectativas/representações... pensamento do professor), é verificar se as necessidades estão de acordo, são neutras ou estão em desacordo com a declaração proposta – geralmente, quando se utiliza a escala de valores (Likert, intensidade...). Neste sentido, é usualmente utilizada a proposta de Serafini (1991, p.14) que destaca os caminhos – Intensidade de crenças (necessidades, expectativas, representações...) pela análise de intergrupos e intra-grupos, grau de adesão e aceitação de uma crença materializada nas medidas de tendência central (médias) e das medidas de dispersão (desvio padrão)*; Radicalização*, através do coeficiente de radicalização Ir2 que define a tendência das respostas de um grupo nas categorias externas de uma escala de crenças e similaridade de acordo com o coeficiente Serafini (Es1) que estabelece o grau de correspondência dos profissionais de crenças em cada uma das dimensões e/ou subdimensões; *Consistência* se os valores/ resultados apresentam uma relativa consistência sempre que aplicada em condições semelhantes à mesma população ou a uma amostra dessa população. Geralmente, o grau de consistência e fidelidade dos instrumentos é medido a partir da correlação dos itens (dimensões e subdimensões), podendo ser fidelidade dos instrumentos é medido a partir da correlação dos itens

(dimensões e subdimensões), podendo ser expressos pelos métodos Teste – reteste (coeficiente de consistência), formas paralelas; coeficiente de homogeneidade, duas metades; consistência interna apoiada na escala de Sperman na avaliação dos níveis de correlação (Pacheco, 1993, p.198). O grau de fidelidade (das codificações) poderá também ser expresso pela % de acordos de Bellack % = (n.º acordos/ (A+D) x 100); *Sensibilidade* é a qualidade que permite discriminar os diferentes indivíduos, segundo os seus desempenhos. Este processo é geralmente expresso pelas várias versões/adopções (questionário) suportados por procedimentos expressos no índice de dificuldade, discriminação e procedimentos estatísticos – correlação, prova t; *Adequação,* verificada pela ausência de dúvidas, indecisões, relativamente ao conteúdo do instrumento; *Objectividade,* quando os resultados que apresenta estão isolados de qualquer interferência de atitude ou apreciação pessoal do observador; *Economia,* pelo fornecimento do máximo de informação com o mínimo de dispêndio de tempo, material e pessoas envolvidas na sua aplicação; *Estandardização,* estabelecimento de condições standard de aplicação dos testes; *Aplicação*, pela transformação inteligível dos resultados obtidos.

[18] – De salientar que, no seguimento da recomendação de Oppenheim, foram consultados dois Doutores e cinco Mestres.

[19] – As questões já tinham sido colocadas, aquando do estudo piloto, no momento em que solicitámos a seis professores (três do Distrito de Castelo Branco e três do Distrito de Braga) que preenchessem o mesmo questionário, com o intuito de ainda tirar algumas ilações, nomeadamente relativamente à detecção de dificuldades de compreensão das questões, erros, lacunas (melhoria do instrumento). Este facto levou-nos a fazer umas pequenas alterações. Esta pequena amostra de seis professores para o pré-teste (estudo piloto) prende-se com facto de se não desperdiçar professores ou informação no nosso estudo, uma vez que estes professores não participaram no estudo (ainda que estes sujeitos tivessem as mesmas características dos sujeitos que viriam a integrar a amostra final). Tivemos o cuidado de os elucidar sobre os objectivos do estudo e do questionário e alertar para uma leitura atenta de cada questão, realçando a importância de indicarem aquilo que realmente sentiam sobre os diferentes itens. A resposta ao questionário teve uma duração entre os 25 e 35 minutos. Depois de ouvir os professores e analisar as respostas – pertinência, dificuldades, sugestões de alterações, em termos gerais as questões eram claras. No entanto, destacamos o item – Suprimir lacunas da sua formação inicial, e o item – Colmatar lacunas da sua formação inicial. Segundo eles a questão era idêntica. Explicámos que elas foram deliberadamente colocadas como indicador de avaliação da coerência de respostas (o que veio a acontecer).

[20] – As entrevistas, quanto à sua organização/estrutura, podem ser classificadas em *estruturadas, semi-estruturadas, abertas ou livres. – Estruturadas* – os propósitos, perguntas e formas de relação estão previstas de antemão. As questões são previamente sequenciadas e escritas e a sua redacção cuidadosamente ponderada, tendo o entrevistador pouca liberdade para modificar ou alterar o questionário. *Semi-estruturadas* – existe uma maior flexibilidade quanto ao desenvolvimento previsto, assinalam-se as linhas gerais a explorar, sem contudo concretizar ou precisar muito os aspectos a analisar. Não deixa de se realizar em torno de um tema base, mas a existência do guião de entrevista permite ao investigador ter presente as questões que pretendia abordar e manter a flexibilidade necessária na entrevista. *Abertas ou livres* – a relação em si mesma aparece como objectivo prioritário. Pode não haver ideias claras dos temas concretos a tratar, bem como das etapas a percorrer, isto é, ser classificado em categorias previamente definidas (Zabalza, 1988, p.63). Este tipo de entrevista pode apresentar riscos e limitações. Uma delas é poder haver respostas perfeitamente relevantes que não se verificam porque não é feita a pergunta adequada. Dentro dos riscos a ter em atenção, destacamos o da superficialidade pois, com a passagem pelos vários temas de entrevista pode suceder não se explorar nenhum deles a fundo. Um outro risco é o desequilíbrio, pois a inexistência de um guião pode provocar que certas áreas sejam insuficientemente exploradas e outras demasiado exploradas. Esta forma de desequilíbrio é aplicável também aos diferentes sujeitos entrevistados (Patton, 1987, p.69).

[21] – Relembramos que as questões apresentadas no guião de entrevista foram baseadas nas grandes questões do questionário (formação contínua) e que as questões relativamente à formação inicial foram resultado do processo reflexivo, das constatações empíricas e do processo de testagem (estudo pré-piloto, piloto – guião final). Por outro lado, para reforçar a ideia da validade (interna/externa) do guião de entrevista e dos resultados, apoiámo-nos na lógica dos procedimentos utilizados para a recolha de informação, a fim de analisar e interpretar os seus resultados. Como refere, por exemplo, Miles & Huberman (1984, p.25) a este propósito, que nos parece estarmos em presença de um círculo vicioso, o estatuto das conclusões da investigação qualitativa (exploratória, descritiva) é incerto porque os investigadores têm dificuldade em estruturar as suas metodologias por não existirem convenções estabelecidas para o fazer. Conscientes deste facto, tentámos elaborar um caminho metodológico, o mais pormenorizado e coerente possível, tendo em vista as conclusões da investigação.

[22] – Optámos por analisar apenas duas questões sobre a formação inicial, uma vez que o estudo se ia apresentando com inúmera informação.

[23] – A utilização da técnica – entrega e recolha do questionário por mão própria – foi também possível graças às condições humanas e organizacionais (como já referimos). Assim, os três alunos do 4.º ano de Educação Física da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, em prática de seminário que distribuídos intencionalmente pelo Distrito, foram responsáveis (sempre por nós orientados) pela entrega e recolha dos questionários, sendo estes acompanhados de uma carta circular com os objectivos do estudo e insistindo no interesse em os preencherem. Também os referidos alunos tiveram o cuidado de contactar os presidentes dos Conselhos Directivos das referidas escolas, explicando o objectivo do estudo e pedindo autorização para o contacto com os professores, para o qual não tiveram qualquer objecção.

[24] – Juntamente com a carta, enviámos o manual do colaborador/ponto da situação (Anexo U – vêr tese), para que os professores pudessem reflectir sobre o assunto e, consequentemente, para uma maior riqueza nas reflexões produzidas, uma vez que, aquando dos processos de construção de validação do guião da entrevista, nos confrontámos com a falta de enquadramento da problemática (ainda não tinham reflectido muito sobre assunto) por parte dos entrevistados, apesar de considerarem que esta problemática era deveras importante.

[25] – As técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa dizem respeito aos inquéritos (entrevista oral e questionário – escrito), observações (directa – sistematicamente, participante e indirecta) e a análises documentais. Por outro lado, estes três quadros técnicos de investigação isolados ou combinados (triangulação) são materializados em modos de investigação nomeadamente: *Estudos de casos, estudos multicasos, experimentação no campo ou no laboratório, simulação de modelos etnográficos (proximidade, continuidade...), interaccionismo simbólico, fenomenológico...*

[26] – Gostaríamos de destacar outras bases conceptuais e instrumentais para a *análise de conteúdo* – operacionalização. Neste sentido, referimos o ATLAS – TI; ETNOGRAPH e o NUD*IST /NVIVO, em que este último operacionaliza (dimensão instrumental) o quadro conceptual da GROUNDED THEORY – Técnica de Análise de dados Qualitativos. (Glader & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; 1997).

[27] – É de salientar que tínhamos pensado realizar o mesmo procedimento (como recomenda a literatura) para os professores formadores. Não o fizemos, pois tínhamos a experiência (receio) que esse facto não se concretizasse com o tempo que desejaríamos (devolução dos protocolos). Por outro lado, como vamos verificar, optámos por considerar apenas duas questões. No entanto, reconhecemos uma limitação desta opção metodológica.

[28] – Por subcategoria de resposta, entende-se a representação das ideias de mais de um professor efectuadas durante a entrevista, relativamente a uma determinada categoria (conteúdo) e julgados equivalentes pelos comportamentos evidenciados serem considerados semelhantes.

[29] – Assim, do ponto de vista problemático/conceptual, recomendamos a continuação de estudos neste campo – formação inicial, contínua e até especializada – em particular na dimensão "pensamento do professor" e "pensamento dos alunos", podendo estes estudos revestirem-se sob a forma de opiniões, representações, expectativas, necessidades, concepções, receptividades... – Uma análise da literatura/bibliografia com outras abordagens e diversidades de investigação e de reflexões. Parece que a INTERNET (é) poderá ser uma boa base de dados nesse sentido, para além do ERIC... – Estudo de outras questões de índole organizacional, pessoal e profissional nomeadamente: Conhecer as motivações de base na escolha da profissão; Iniciação da profissão; Expectativas em relação às acções de formação (contínua); Representação acerca dos formadores que promovem a formação (contínua); Práticas satisfatórias na função educativa do professor; Aspectos negativos na função docente; Desejos de

mudança quanto à actividade do professor – muitas vezes são desprezados os saberes experienciais adquiridos ao longo da história da vida dos indivíduos, bem como as competências decorrentes do desenvolvimento da sua personalidade; Organização de formas pedagógicas e estratégias de formação; Se as escolhas de acções de formação (contínua) a frequentar, corresponde às necessidades; Produção de modelos de diagnóstico da realidade formativa dos recursos humanos; Traçar novos perfis/qualificação profissionais para sectores interventivos (na escola e fora dela). Realização de estudos sobre as práticas concretas e diversificadas dos professores na formação inicial e contínua – projectos de investigação – acção pela mudança das concepções e práticas que resultariam na implementação do projecto/programas de acção (inovadores) – investigação (atitudes, estratégias). Realização de estudos sobre as instituições de formação nomeadamente nas perspectivas organizacionais – currículos, clima, avaliação – modelos de diagnóstico e prospecção. A utilização de técnicas nomeadamente entrevistas, recolha documental, realização de questionários e observação dos fenómenos a analisar. A necessidade de se obter um retrato ou inventário dessas instituições (organização), destacando os pontos fortes e fracos e analisadas as variáveis relevantes que possam contribuir para caracterizar intervenções (formação) e clarificar ou produzir melhor conhecimento da realidade existente. Só depois deste levantamento estão criadas situações que promovam acções de desenvolvimento especificas/gerais na estruturação de formação – plano estratégico de formação e intervenção com as devidas precauções no quadrante causa-efeito das diferentes medidas que é possível adoptar e os objectivos que são desejáveis e possíveis de atingir (na lógica da Unidade e Diversidade). A adequada avaliação das Instituições pelo diagnóstico e intervenção, constituindo um factor de diferenciação e de qualidade, tendo por pano de fundo a gestão da formação, das dificuldades e do "conflito". Dentro destas recomendações colaterais também recordamos a investigação no tocante ao: – Investir no relacionamento entre as instituições quer no plano formativo, investigativo e cultural; Proceder a estudos de análise de necessidades de qualificação (gestão e recursos) e de perfis profissionais; Realização de estudos sobre trajectórias de inserção profissional na escola (e para além da escola) dos novos diplomados, perspectivas e "soluções". O mercado de intervenção da Educação Física reclama por profissionais motivados com criatividade, iniciativa, espírito de decisão, responsabilidade, capazes de trabalhar em grupo ou individualmente. Profissionais que para além de uma elevada competência cientifica, pedagógica e técnica (variáveis fundamentais de formação) no domínio da especialidade revelem capacidade de adaptação social e cultural perante uma dupla sociedade – massificada, pluricultural mas também elitista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, M.(1996) – Life – Long Learning. In – Service Teacher – Education in Portugal: Policies, Pratice and Problems. In: Sander, T. & Vaz, J (Eds.), *Life – Long Learning in European Teacher – Education*. Osnabrück: Compare – TE European Network, pp. 69-83.

ALMEIDA, J. et.al. (1990) – *A Investigação nas Ciências Sociais.* Lisboa: Editorial Presença.

BAPTISTA, M.(1988) – *Formação Contínua de Professores de Francês do Ensino Preparatório – Contributo para o Estudo de Atitudes e Expectativas*. (Dissertação de Mestrado – não Publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

BAQUERO, G. (1973) – *Métodos de Pesquisa Pedagógica – Estatística Psico-Educacional*. São Paulo: Edições Loyala.

BARDIN, L. (1991) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BENTHIER, N. (1978) – *Le Sondage de Opinion*. Paris: Editions E.S.F.

BIDARRA, M. (1986) – O Estudo das Representações Sociais: Considerações Teorico-Conceptuais e Metodológicas, *Revista Portuguesa de Pedagogia,* XX, pp. 369-390.

BOM, L. et.al. (1992) – *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGEBS – Ministério da Educação.

BORG, W. & GALL, M. (1983) – *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman Inc.

CACHAPUZ, F. (1987) – *Articulação, Investigação Educacional/Práticas Educativas: Problemática e Perspectiva*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

CAMILO CUNHA, A.(1995) – *A Formação Cntínua dos Professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco – Um Contributo para uma Análise de Expectativas / Necessidades de Formação*. (Dissertação de Mestrado – não publicada). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

CAMILO CUNHA, A.(1999) – *Unidade e Diversidade na Formação dos Professores de Educação Física. Estudo das Representações de Professores e Formadores*. (Dissertação de Doutoramento – não publicada) Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

CAMILO CUNHA, A. (2000) – A Investigação Educacional na Formação de Professores. *Revista da ESECB – Educare/Educere,* 2 (7), pp 73 -82.

CAMPBELL, D.& STANLEY, J. (1973) – *Dileamentos Experimentias e Quase – Experimentais de Perquisa*. São Paulo: E.P.U. – EDUSP.

CAMPOS, B. P. (1984) – A *Formação Participante de não Profissionais para a Inovação em Educação Infantil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAMPOS, B. P. (1988) – Política de Formação de Professores na Lei de Bases do Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, pp. 83-100.

CANÁRIO, R. (1991) – Dimensão Investigativa na Formação Contínua de Professores. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 217-225.

CARDOSO, A. (1991) – *A Receptividade dos Professores à Inovação Pedagógica na Perspectiva da Educação Permanente*. (Dissertação de Mestrado – não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.

CARREIRO da COSTA, F. (1988) – *O Sucesso em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino* (Dissertação de Doutoramento – não publicada). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

CARREIRO da COSTA, F. (1995) – Formação Inicial de Professores de Educação Física. Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, pp. 21-34.

CARREIRO da COSTA, F.(1996) – Prefácio – Investigação em Educação Física In: Januário, C. – *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

CHAUCHAT, H. (1985) – *L'Enguete en Psycho-Sociologie*. Paris: P.U.F.

CHRISPEELS, J. (1990) – *A Study of Factors Contributing to Achieving an Instaining School Effectiveness in Elementary Schools* (Dissertation Information Service). S. Diego: U.M.I.

CLARK, C. (1978) – *Choice of a Model for Research on Teacher Thinking*, East Lansing, Institute for Research on Teaching. Michigan University, Reseach Series: 20.

CLARK, C. & PETERSON, P. (1986) – Teachers's Thought Process. *Handbook of Research on Teaching*. (3.º Edition), New York: Macmillan Publishing Company, pp. 255-296.

COSTA, J. & MELO, A. (s/d) – *Dicionário da Língua Portuguesa* (6ª Ed.). Porto Editora.

DE KETELE, J. (1988) – *Guide du Formateur*, Bruxelles, De Boeck.

ENTONADO, F. (1991) – La Investigación Acción. Métodos y Técnicas de Invertigación Qualitativas. In: Barrio, Ó. (Ed.), *Prácticas de Enseñanza. Proyectos Curriculares y de Investigación-Acción*. Alcov: Editotial Marfil.

ERICKSON, F. (1986) – Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillian.

ESCUDERO, J. (1986) – El Pensamiento del Profesor y la Innovación. In: Villar Ângulo, J. (Coord.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 185-226.

ESTEVES, M. (1992) – *Contributo para a Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado – não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.

ESTRELA, A. (1990) – *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª edição). Lisboa: INIC.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. (1986) – The Cultures of Teaching. In: Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 150-170.

FERNANDES, D. (1991) – Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. Revista *Noesis*, 18, pp. 64-66.

FERRY, G. (1980) – Problématiques et Pratiques de l'Education des Adultes. Quelques Points de Repère pour la Formation des Enseignants. *Revue Française de Pégagogie*, 50, pp. 42-52.

FOX, D. (1987) – *El Processo de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

FULLER, F. & BOWN, O. (1975) – Becoming a Teacher. In: K. Ryan (Ed) *Seventy – fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press: pp. 25-52.

GARCIA, C. (1987) – *El Pensamiento del Profesor*; Ed. Ceac, S.A; (1.ª Edición), Barcelona.

GETZELS, J. & JACKSON, P. (1963) – The Teacher's Personality and Characteristics. In: Gage, N. (Ed.), – *Handbook of Research on Teaching (First Edition)*, Chicago: Rand McNally and Co., pp. 832-858.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1978) – *Les Enquêtes Sociologiques. Theories et Practice*. Paris: Armand Colin.

GIL, A. (1987) – *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo. Editora Atlas.

GLASER, B.&STRAUSS, A.(1967) – *The Discovery of Grouded Theory*. Chicago, IL: Aldine Publishing.

GOODE, W. & HATT, P. (1977) – *Métodos em Pesquisa Social* (6ª Ed) São Paulo: Companhia Editora Nacional.

GRAWITZ, M. (1984) – *Méthodes des Sciences Sociales* (6ª Ed.) Paris: Dalloz.

GUBA, E. (1983) – *La Ensenãnza: su Teoria e su Practice*. In: Gimeno, J. Sacristan, J. & Perez Gomes, A. (Eds.), *La* Madrid: Akal Editor.

HOZ, A. (1985) – *Investigación Educativa – Diccionário Ciências de la Educación*. Madrid: Anaya, S. A.

JACKSON, P. (1968) – *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

JANUÁRIO, C. (1995) – Um Conceito para a Educação Física. *Horizonte*, 11 (45), pp. 203-207.

KANTOWSKI, M. (1977) -Process Involved in Mathematical Problem Solving. In *Journal of Research in Mathematics Education*, NCTM, 8 (3), pp. 163-180.

KIRK, J. & MILLER, M.(1986) – *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Beverly Hill, Sage, University Paper.

KUHN, T. (1972) – *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.

LAKATOS, I. (1970) – Falsification and the Methodology of Scientif Research Programs. In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: The University of Chicago Press.

LAWSON, H. (1989) – From Rookie to Veteran: Workplace Conditions in Physical Education and Induction into the Profession. In: Templin, T. & Schempp, P. (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to teach*. Indianapolis, In: Benchmark Press, pp. 145-164.

LESSARD-HÉBERT, M. et. al. (1990) – *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget. Epistemologia e Sociedade.

LESNE, M.(1984) – *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LESTER, F.(1980) – Problem Solving. Is it a Problem. In Lisdquist (N)/*Selected Issues in Mathematics Education*, Reston, NCTM, pp. 29-45.

LOWYCK, J. (1986) – Pensamiento del Professor. Una Contribución al Análisis de la Complejidad de la Enseñanza. In. Villar Angulo (Coord.) *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla, Sevicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 227-249.

LOWYCK, J. (1990) – Teacher Thinking Studies: Bridges Betwee Description, Prescription and Application. In: Pope, C. & Denicolo, M. (Eds.), *Insight into Teachers Thinking and Practice*, Falmer Press. Bristol, pp.85-103.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986) – *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1985) – *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1988) – *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.

MEDLEY, D. (1979) – The Effectiveness of Teachers. In Peterson, P. & Walberg, H. (Eds.) – *Research on Teaching*, Berkley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 11-27.

MOITA, M. (1995) – Percursos de Formação e Trans – Formação. In Nóvoa, A. (Coord.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111- 140.

MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984) – Drawing Valid Meaning From Qualitative data: Toward a Shared Craft. *Educational Researcher*, pp. 20-30.

NÓVOA, A. (1995) – Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: Nóvoa, A. (Coord.), *Vidas de Prodessores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1987) – Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista de Formação de Professores. *Psicologia,* V (3), pp. 247-257.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997) – Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educadores de Infância. *Inovação*, 10 (1), pp. 89-109.

OPPENHEIM, A. (1979) – *Questionnaire Design and Attitude Measurement* (8ª Ed.) London: Heineman Educational Books, Ltd.

PACHECO, J. (1993) – *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. (Dissertação de Doutoramento – publicada). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.

PEREZ GOMEZ, A. (1984) – *El Pensamiento del Profesor. Vínculo entre la Teoria y la Práctica*. Simposio sobre Teoria y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccinamiento del Profesorado. Madrid, 20-24 de Febrero.

PATTON, M. (1987) – *How to Use Qualitative Methods Evaluation*. California: Sage Publications.

PETRICA, J. (1989) – *A Variabilidade dos Comportamentos de Ensino do Professor de Educação Física. Estudos Longitudinais em Níveis de Ensino Diferentes numa Perspectiva da Análise Multidimensional.* (Dissertação de Mestrado – não publicada), Lisboa: F.M.H.U.T.L.

POPPER, K. (1963) – *Conjectures and Refutations*. Londres: Routledge. (Trad. cast. In: Ed. Paidós, 1983).

POPPER, K. (1972) – *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach.* London: Oxford University Press.

POPPER, K. (1989) – *Em Busca de um Mundo Melhor.* Lisboa: Fragmentos.

PRAIA, J. (1995) – *Formação de Professores no Ensino da Geologia: Contributos para uma Didáctica Fundamentada na Epistemologia das Ciências. O Caso da Deriva Continental* (Vol. I – Dissertação de Doutoramento – não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

RICHARDSON, R. (1989) – *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas* (2a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

RODRIGUES, M. (1991) – *Necessidades de Formação – Contributos para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado – não publicada) Lisboa: Universidade de Lisboa.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993) – *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

RUIVO, J. (1990) – *O que é um Bom Professor. Representações das Características de Professor, Segundo Professores em Formação. Um Estudo de Caso.* (Dissertação de Mestrado – não publicada) Lisboa: Universidade de Lisboa.

SERAFINI, O (1991) – *Analisis Cuantitativa das Creencias: Uma Proposta Global*. Braga: Universidade do Minho (Policopiado).

SIEGEL, S. (1979) – *Estatística Não-Paramérica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo: Ed. Mac Graw-Hill doBrasil.

SIMÕES, C. (1994) – *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico.* (Dissertação de Doutoramento – não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SOUSA, J. (1993) – *Os Conceitos de Sucesso e Insucesso Profissionais em Professores de 1.º ciclo*. (Dissertação de Mestrado – não publicada). Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa.

STRAUSS, A. & CORBIN, J.(1990) – *Basics of Qualitative Research – Grounded Theory Procedures and Techniques*. Landon: Sage.

STRAUSS, A. & CORBIN, J.(1997) – *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

TUCKMAN, B. (1978) – *Conducting Educational Research* (2ª Ed.) New York: Harcourt Brace Jovanovich.

VASCONCELOS, T. (1997 a) – *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (1997 b) – Da Mesa Grande à Pedagogia dos Gastos Quotidianos: Estudo Etnográfico num Jardim de Infância. *Inovação*, 10 (1), pp. 55-72.

VEIGA, M. (1991) – Formar para Investigar e Investigar para Formar. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 207-215.

VIELLE, P. (1981) – L'Impact de la Recherche sur le Changement en Éducation. *Perspectives,* XI, (3), pp. 339-344.

WEIMER, W. (1979) – *Notes on the Methodology of Scientific Research*. N. J. Lawrence Erlbaum.

WEIMER, W. (1981) – Ambiguity and the Future of Psychology: Meditations Leibniziennes. In: Weimer, W. &. Palermo, D.(Eds.), *Cognition and the Symbolic Processes* II. N. J. Lawrence Erlbaum.

WOODS, P. (1987) – *La Escuela por Dentro – La Etnografia en la Investigacion Educativa.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibéria, S. A.

YIN, R. (1994) – *Case Study Research: Design and Methods* (2nd Ed.) Newburg Park, C A: Sase.

ZABALZA, M. (1994) – *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores.* Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. (1988) – Condiciones Metodológicas en el Estudio del Pensamento del Profesor. Los autoinformes. In: *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*, Sevilla, Publicaciones de la Universidade de Sevilla.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Questionário – Formação Contínua

UNIVERSIDADE DE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA

O presente questionário insere-se num estudo de investigação em curso e destina-se à recolha de dados por forma a conhecer as opiniões e expectativas/necessidades dos professores de Educação Física face à Formação Contínua.

O questionário é de resposta anónima, pelo que não deve ser indicado o nome de quem responde. As suas respostas são confidenciais e apenas servem os objectivos do estudo.

É importante que responda a todas as questões.

1. ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

SEXO
Masculino.....
Feminino.....
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS
Bacharelato ou equiparação.....
Licenciatura ou equiparado.....
TEMPO DE SERVIÇO
Até 5 anos.....
Mais de 6 anos.....

2. INDIQUE A SUA OPINIÃO ACERCA DA IMPORTÂNCIA DAS SEGUINTES AFIRMAÇÕES DE ACORDO COM A CHAVE AO LADO

1 – Sem opinião
2 – Desacordo Total
3 – Desacordo
4 – Acordo
5 – Acordo Total

		1	2	3	4	5
2.1	A formação Contínua deve ser um direito mas não um dever do professor					
2.2	A Formação Contínua deve ser um direito mas não um dever dos professores					
2.3	A maioria dos professores que desejam ter formação contínua fazem-no:					
2.3.1	Porque os pode ajudar a trabalhar melhor com os alunos					
2.3.2	Porque é necessário para a progressão na carreira					
2.3.3	Porque os pode ajudar a transformar a escola					
2.3.4	Porque não querem dar aulas					
2.3.5	Porque querem introduzir inovações na aula e na escola					
2.3.6	Porque querem sair do ensino					
2.3.7	Porque querem trabalhar em equipa com outros professores					
2.3.8	Porque a rotina do trabalho os incomoda					
2.3.9	Porque querem desempenhar outra função profissional dentro da educação					

3. INDIQUE A IMPORTÂNCIA QUE, NA FORMAÇÃO CONTÍNUA CADA UM DOS MOTIVOS SEGUINTES TÊM PARA SI, DE ACORDO COM A CHAVE DE RESPOSTA AO LADO

1 – Nenhum
2 – Muito Pouco
3 – Pouco
4 – Bastante
5 – Muitíssimo

		1	2	3	4	5
3.1	Actualizar competências já adquiridas anteriormente					
3.2	Desenvolver uma prática mais adqueada aos problemas concretos de cada turma					
3.3	Investigar cientificamente no contexto escolar					
3.4	Intervir com mais conhecimento na definição da política educativa					
3.5	Melhorar a intervenção pedagógica na escola					
3.6	Fundamentar cientificamente melhor o seu trabalho					
3.7	Desenvolver a autonomia do seu trabalho					
3.8	Suprimir lacunas na sua formação					
3.9	Desenvolver a autonomia da sua escola					
3.10	Melhorar o seu trabalho com os alunos na sala de aula/ginásio					
3.11	Trocar experiências com os outros					

3.12 Preparar-se para outras funções educativas não escolares (inspecção, formação de professores, etc.) 1 2 3 4 5

3.13 Preparar a sua promoção dentro da carreira docente 1 2 3 4 5

3.14 Colmatar lacunas de uma formação inicial 1 2 3 4 5

3.15 Transformação num contexto de mudança (reforma curricular) 1 2 3 4 5

4. INDIQUE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE VOCÊ SENTE EM RELAÇÃO AOS SEGUINTES CAMPOS, DE ACORDO COM A CHAVE AO LADO

1 – Nenhum
2 – Muito Pouco
3 – Pouco
4 – Bastante
5 – Muitíssimo

4.1 Sociologia da educação e da organização escolar 1 2 3 4 5

4.2 Conhecimentos sobre os conteúdos da (s) disciplinas (s) que ensina 1 2 3 4 5

4.3 O trabalho em equipa educativa 1 2 3 4 5

4.4 A relação pedagógica em grupo ou individualizada 1 2 3 4 5

4.5 Psicologia dos comportamentos escolares 1 2 3 4 5

4.6 Apoio a um projecto de investigação/acção que você quer desenvolver 1 2 3 4 5

4.7 Ensino a adultos 1 2 3 4 5

4.8 Conhecimento de sistemas educativos de outros países 1 2 3 4 5

4.9 Conhecimento sobre o meio social e cultural da escola 1 2 3 4 5

4.10 Programação das actividades didácticas 1 2 3 4 5

4.11 Métodos de investigação em situação escolar 1 2 3 4 5

4.12 Teoria e prática da formação de professores 1 2 3 4 5

4.13 Cultura geral exterior aos conhecimentos que você ensina 1 2 3 4 5

4.14 Conhecimento do sistema Educativo Português 1 2 3 4 5

4.15 Formação fora do ensino 1 2 3 4 5

4.16 Estratégias e métodos de ensino 1 2 3 4 5

4.17 Relação da escola com o meio 1 2 3 4 5

4.18 Preparação para provas de candidatura visando a promoção 1 2 3 4 5

4.19 Autonomia e projecto educativo da escola 1 2 3 4 5

4.20 Novas tecnologias educativas

1 2 3 4 5

4.21 Métodos e técnicas de avaliação

1 2 3 4 5

5. INDIQUE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE VOCÊ PARA APOLICAÇÃO EFICAZ DOS NOVOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DE ACORDO COM A CHAVE AO LADO

1 – Nenhum
2 – Muito Pouco
3 – Pouco
4 – Bastante
5 – Muitíssimo

5.1 Promover a participação dos alunos na sala de aula

1 2 3 4 5

5.2 Manter a disciplina na aula

1 2 3 4 5

5.3 Planificar as aprendizagens

1 2 3 4 5

5.4 Definir os objectivos pedagógicos

1 2 3 4 5

5.5 Elaborar meios auxiliares de ensino (textos, grelhas de avaliação,...)

1 2 3 4 5

5.6 Utilizar meios auxiliares de ensino

1 2 3 4 5

5.7 Utilizar na prática conhecimentos científicos

1 2 3 4 5

5.8 Utilizar o feedback pedagógico

1 2 3 4 5

5.9 Gerir o tempo de aula

1 2 3 4 5

5.10 Avaliar o próprio ensino

1 2 3 4 5

5.11 Integrar na aula os alunos com necessidades educativas especiais

1 2 3 4 5

5.12 Diagnosticar dificuldades dos alunos na aprendizagem

1 2 3 4 5

5.13 Produzir instrumentos de avaliação dos alunos

1 2 3 4 5

5.14 Classificar os alunos

1 2 3 4 5

5.15 Diversificar estratégias de ensino

1 2 3 4 5

5.16 Conhecer e utilizar recursos de aprendizagem

1 2 3 4 5

5.17 Individualizar o ensino

1 2 3 4 5

5.18 Motivar os alunos para a educação física

1 2 3 4 5

5.19 Desenvolvimento curricular

1 2 3 4 5

5.20 Métodos e técnicas de observação

1 2 3 4 5

5.21 Psicologia do desenvolvimento

1 2 3 4 5

5.22 Sociologia da Educação 1 2 3 4 5

5.23 Teorias/processos de ensino aprendizagem 1 2 3 4 5

5.24 Estratégias de ensino 1 2 3 4 5

5.25 Gestão de programas 1 2 3 4 5

5.26 Planeamento 1 2 3 4 5

5.27 Organização e funcionamento da escola 1 2 3 4 5

5.28 Aspectos relacionados com a elaboração/execução do projecto escola 1 2 3 4 5

5.29 Aspectos relacionados com a área – escola 1 2 3 4 5

5.30 Aspectos ligados às actividades de complemento curricular 1 2 3 4 5

6. INDIQUE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE VOCÊ SENTE EM RELAÇÃO ÀS MATÉRIAS DE ENSINO CONSTANTES NOS NOVOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DE ACORDO COM A CHAVE AO LADO.

1 – Nenhum
2 – Muito Pouco
3 – Pouco
4 – Bastante
5 – Muitíssimo

6.1 Jogos desportivos Colectivos

TEMAS MATÉRIAS NUCLEARES	REGRAS E ARBITRAGEM	GESTOS TÉCNICOS	COMPORTAMENTOS
1 – Andebol	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2 – Basquetebol	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3 – Futebol	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4 – Voleibol	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
TEMAS MATÉRIAS NUCLEARES	REGRAS E ARBITRAGEM	GESTOS TÉCNICOS	COMPORTAMENTOS
5 – Corfebol	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6 – Râguebi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7 – Hóqueis em Patins	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

6.2 Modalidades Individuais

MATÉRIAS NUCLEARES	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
1 a) – GINÁSTICA DE SOLO	1 2 3 4 5
2 b) – GINÁSTICA DE APARELHOS	1 2 3 4 5
3 c) – GINÁSTICA RÍTMICA	1 2 3 4 5

MATÉRIAS NUCLEARES	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
1 a) – GINÁSTICA DE SOLO	1 2 3 4 5
1 b) – GINÁSTICA DE APARELHOS	1 2 3 4 5
1 c) – GINÁSTICA RÍTMICA	1 2 3 4 5
1 d) – GINÁSTICA ACROBÁTICA	1 2 3 4 5
2 – ATLETISMO	1 2 3 4 5
3 – PATINAGEM	1 2 3 4 5
4 – DANÇA	1 2 3 4 5
5 – JOGOS TRADICIONAIS	1 2 3 4 5
6 – LUTA	1 2 3 4 5
7 – BADMINTON	1 2 3 4 5
8 – TÉNIS	1 2 3 4 5
9 – CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	1 2 3 4 5
10 – TÉNIS DE MESA	1 2 3 4 5
11 – NATAÇÃO	1 2 3 4 5
12 – JUDO	1 2 3 4 5
13 – MONTANHISMO	1 2 3 4 5

14 – CAMPISMO/PIONEIRISMO	1 2 3 4 5
15 – CANOAGEM	1 2 3 4 5
16 – CICLOTURISMO	1 2 3 4 5
17 – PRANCHA À VELA	1 2 3 4 5
18 – VELA	1 2 3 4 5

GUIÕES DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DA ENTREVISTA

(Professores do Ensino Básico e Secundário)

A Formação Inicial e Contínua em Educação Física

1 – Onde é que deverá ser realizada a formação inicial de professores de Educação Física?

2 – O que pensa da Formação Inicial dos professores de educação Física efectuada nas Universidades (Públicas)?

3 – O que pensa da formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nas Escolas Superiores Educação (Politécnico – Público)?

4 – O que pensa da formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nas Instituições de Ensino superior Privado (Universitário e Politécnico)?

5 – O que pensa da formação dos professores de Educação Física sob a forma de CESE?

6 – O que pensa da formação inicial recebida?

Motivos de reflexão: Conteúdos disciplinares, professores, tempo de formação, condições materiais, condições humanas, resposta à sua prática profissional, resposta à sua formação pessoal e social, outros.

7 – Quais os critérios de formação que em sua opinião devem ser tidos em conta para formar um professor de Educação Física?

Motivos de reflexão: Instituições de formação, currículos de formação, duração da formação, saídas profissionais, formação académica dos formadores, formação pedagógica dos formadores, formação humana dos formadores, formação moral dos formadores, condições materiais, outros.

8 – Quais as competências que em sua opinião devem fazer parte de um futuro professor de Educação Física?

Motivos de reflexão: cientifica, pedagógica, prática, humana, social, moral, valores, crítica, crítica/reflexiva.

9 – O que pensa da criação de uma Rede Nacional de formação de professores de Educação Física?

10 – O que pensa da criação de uma Rede Europeia de formação de professores de Educação Física?

11 – Onde deverá ser efectuada a formação de professores de Educação Física?

12 – Refira a importância que tem para si a formação contínua?

13 – Indique as necessidades da formação contínua?

14 – Indique as necessidades de formação contínua que sente, para aplicação eficaz dos novos programas de Educação Física?

15 – Indique as necessidades de formação contínua que sente, em relação às matérias de ensino constantes nos novos programas de Educação Física?

16 – Quais são os problemas que sente na sua actividade profissional?

Motivos de reflexão: científicos, pedagógicos, didácticos, sociais, humanos, pessoais/individuais, físicos, mental/psicológicos, afectivos, outros.

GUIÃO DA ENTREVISTA

(Professores Formadores do Ensino Superior, Universitário, Politécnico, Público e Privado)

A Formação Inicial e Contínua em Educação Física

1 – Onde é que deverá ser efectuada a formação inicial de professores de Educação Física?

2 – O que pensa da formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nos politécnicos (públicas)?

3 – O que pensa da formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nos politécnicos (ESE'S – públicas)?

4 – O que pensa da formação inicial dos professores de Educação Física efectuada nas Instituições de Ensino Superior Privado (Universitário e Politécnico)?

5 – O que pensa da formação de professores de Educação Física sob a forma de CESE?

6 – O que pensa da formação de professores de Educação Física para o 1.º ciclo?

7 – Quem deve fazer a formação de professores de Educação Física para o Ensino Básico – 2.º ciclo, 3.º ciclo e Secundário?

8 – Quais os critérios de formação que em sua opinião devem ser tidos em conta para formar um professor de Educação Física?

Motivos de reflexão: Instituição de formação, duração da formação, saídas profissionais, formação académica dos formadores, formação pedagógica dos formadores, formação humana dos formadores, formação social dos formadores, formação moral dos formadores, condições materiais, outros...

9 – Quais as competências que em sua opinião devem fazer parte de um futuro professor de Educação Física?

Motivos de reflexão: Cientifica, pedagógica, prática, humana, social, moral, valores, crítica, crítica/reflexiva, outros...

10 – O que pensa da criação de uma rede nacional de formação de professores de Educação Física? Em sua opinião como deveria ser feita, caso concorde.

11 – O que pensa da criação de uma rede europeia de formação de professores de Educação Física? Em sua opinião como deveria ser feita, caso concorde.

12 – Qual é a sua opinião relativamente à (importância) da formação contínua?

13 – Onde é que deverá ser efectuada a formação contínua de professores de Educação Física?

14 – Quem deve elaborar os currículos de formação contínua?

15 – Face à diversidade de formação inicial (instituições universitárias/ Politécnicos – Públicas e Privadas) quais as necessidades (problemas) de formação contínua que, em sua opinião, os professores poderão apresentar?

16 – Face aos novos currículos/programas, quais as necessidades (problemas) de formação contínua que, em sua opinião, os professores poderão apresentar?

ÍNDICE

7 **Prefácio**

11 **Introdução**

13 **Capítulo I – A Investigação Educacional na Formação de Professores**

15 1. Considerações Gerais

18 2. Novos Paradigmas na Investigação Educacional e na Formação de Professores

22 Notas

27 **Capítulo II – Objecto de Estudo**

29 1. Introdução

29 2. Definição dos Problemas e Objectivos da Investigação

41 3. Formulação das Hipóteses e Questões de Estudo
42 3.1. Formulação das Hipóteses para a Análise Quantitativa
45 3.2. Formulação das Questões de Estudo para a Análise Qualitativa

46 4. Limitações do Estudo

52 5. Conclusão

54 Notas

55 **Capítulo III – Metodologia da Investigação – a Amostra, as Variáveis, os Instrumentos e Procedimentos**

57 1. Introdução

58 2. Caracterização da Amostra
58 2.1. Os Professores Respondentes ao Questionário
61 2.1.1. Caracterização dos Sujeitos
62 2.2. Os Professores Respondentes à Entrevista
63 2.2.1. Caracterização dos Sujeitos

64 3. Condições de Realização do Estudo

65 4. Identificação e Descrição das Variáveis
66 4.1. Variáveis Independentes
67 4.2. Variáveis Dependentes
67 4.3. Critérios de Escolha

68 5. Instrumentos de Recolha de Dados
68 5.1. Elaboração do Instrumento e Validação
69 5.1.1. Questionário aos Professores
72 5.1.2. Entrevista aos Professores
76 5.2. Apresentação do Instrumento
76 5.2.1. Apresentação do Questionário
77 5.2.2. Apresentação da Entrevista

78 6. Processo de Recolha de Dados
79 6.1. Aplicação e Recolha do Questionário
81 6.2. Marcação da Entrevista
81 6.3. Aplicação e Realização da Entrevista
82 6.4. Condução da Entrevista

84 7. Análise dos Dados e Métodos Estatísticos
84 7.1. Análise dos Dados do Questionário
85 7.2. Análise dos Dados da Entrevista

91 8. Para Futuras Investigações

94 9. Conclusão Final

95 Notas

103 **Referências Bibliográficas**

Quadros

45 Quadro 1 – Verificação das hipóteses para a análise quantitativa
46 Quadro 2 – Verificação das questões gerais de estudo para a análise qualitativa
60 Quadro 3 – Grupos amostrais considerados no Distrito de Castelo Branco na resposta ao questionário
60 Quadro 4 – Grupos amostrais considerados no Distrito de Braga na resposta ao questionário
61 Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos respondentes ao questionário – Distrito de Castelo Branco e Distrito de Braga.
63 Quadro 6 – Grupos amostrais considerados no Distrito de Castelo Branco e nas Instituições Superiores de formação na resposta à entrevista
64 Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos respondentes à entrevista no Distrito de Castelo Branco e nas instituições de Ensino Superior
66 Quadro 8 – As variáveis independentes consideradas no estudo
75 Quadro 9 – Técnicas utilizadas no estudo e calendarização
90 Quadro 10 – Articulação entre os objectivos da investigação, os instrumentos da pesquisa e as datas de recolha de dados

Anexos

QUESTIONÁRIO

113 Questionário – Formação Contínua

GUIÕES DAS ENTREVISTAS

127 Guião da Entrevista
(Professores do Ensino Básico e Secundário)
A Formação Inicial e Contínua em Educação Física

129 Guião da Entrevista
(Professores Formadores do Ensino Superior, Universitário, Politécnico, Público e Privado)
A Formação Inicial e Contínua em Educação Física