

O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPETIVA DOS ALUNOS EM FORMAÇÃO INICIAL

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PROFILE FROM INITIAL TRAINING STUDENTS PERSPECTIVE

EL PERFIL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN INICIAL

Paulo-Renato **BERNARDES-NOBRE** (Universidade de Coimbra — Portugal)¹

Elsa-Maria **FERRO-RIBEIRO-SILVA** (Universidade de Coimbra — Portugal)¹

RESUMO

Este trabalho inscreve-se num estudo exploratório, iniciado em 2010, orientado para uma definição do professor eficaz. Nesta fase e através da aplicação de um questionário, comparamos as conceções de professor de Educação Física dos alunos no início da Licenciatura em Ciências do Desporto (n=40) e as daqueles que ingressam no Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (n=40), todos profissionalmente inexperientes. Comparamos ainda estas conceções com o perfil de desempenho profissional definido pelo DL 240/2001 e com a legislação sobre a avaliação do desempenho docente.

Os resultados mostram que para os mestrandos, um professor de EF domina o ensino, principalmente no uso de estratégias ajustadas e na capacidade do estabelecimento duma relação pedagógica positiva, com um maior esclarecimento e aproximação em relação ao perfil de desempenho docente. Para os alunos à entrada da licenciatura são sobretudo a capacidade de ensinar conteúdos específicos dos programas de Educação Física e das modalidades desportivas em geral, os aspetos mais expressivos da ideia de um professor eficaz.

ABSTRACT

This work belongs to a major exploratory study, initiated in 2010, focused on a definition of the “effective teacher”. In this stage we use an open questionnaire to compare students’ conceptions of the physical education teacher. Our research’s comparison sample (N=80) includes 40 students at the beginning of the graduation in Sport Sciences and 40 students entering the Master in Physical Education Teaching course, all with no professional experience. We also compare those conceptions with the

¹ Authors’ emails: prnobre@fcdef.uc.pt y elsasilva@fcdef.uc.pt

teachers' professional profile defined by Decreto-Lei nº 240/2001 and also legal dispositions about teacher evaluation.

Results show that, for masters' students, a PE teacher is a professional that uses appropriate strategies and is able to create a positive teaching relationship, a perspective which is close to Portuguese professional teaching standards. For beginners is the ability to teach specific content of physical education programs and sports disciplines in general, the most significant aspects of an effective teacher.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de otro exploratorio más amplio iniciado en 2010 que giraba en torno a la definición de profesor eficaz. A través de la aplicación de un cuestionario abierto, comparamos las concepciones del profesor de Educación Física de los alumnos en el inicio del Grado en Ciencias del Deporte (N=40) con las de los que cursan el primer semestre del Máster en la Enseñanza de la Educación Física (N=40), todos ellos sin experiencia profesional. Comparamos también dichas concepciones con el perfil profesional establecido por el Decreto-Ley 240/2001 y por la legislación acerca de la evaluación del desempeño docente.

Los resultados muestran que, para los estudiantes del máster, un profesor de Educación Física eficaz es aquel domina las estrategias apropiadas de enseñanza y es capaz de establecer una relación pedagógica positiva; esta perspectiva es muy similar a la establecida por la legislación relativa a los estándares profesionales de enseñanza. Por su parte, los alumnos que están comenzando el Grado indican que los rasgos más importantes del profesor eficaz son, sobre todo, su capacidad para enseñar los contenidos específicos de los programas de Educación Física, así como las modalidades deportivas en general.

PALAVRAS-CHAVE. Educação Física; professor eficaz; concepções dos alunos; formação inicial.

KEYWORDS. Physical Education; effective teacher; students' perception; initial training.

PALABRAS CLAVE. Educación Física; profesor eficaz; percepción de los estudiantes; formación inicial.

1. CONTEXTO DO ESTUDO

O crescimento da importância atribuída aos professores e à docência como profissão, coloca na ordem do dia a necessidade de investigar não apenas a prática da profissão, mas igualmente a aprendizagem que precede, dá forma e actualiza este exercício. O presente trabalho inscreve-se nesta perspectiva de investigação e está associado a um estudo exploratório, iniciado em 2010, orientado para uma definição do professor eficaz. A investigação, ao ser realizada numa instituição de formação de professores, assume uma natureza endógena, desenvolvendo-se em duas vertentes complementares: a) uma procura de definição do professor de Educação Física eficaz e, b) uma busca de indicadores que orientem a nossa acção enquanto docentes do ensino superior e formadores de professores.

Nesta segunda fase, comparamos as concepções de professor de Educação Física dos alunos no início da Licenciatura em Ciências do Desporto e as daqueles que ingressam no Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Comparamos ainda estas concepções com o perfil de desempenho profissional definido pelo Decreto-lei (DL) nº 240/2001 e com a legislação sobre avaliação de desempenho docente.

Para tal, aplicámos um questionário incluindo uma questão de produção aberta sobre as concepções de *um bom professor de Educação Física*, a uma população de oitenta alunos da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), sendo quarenta de cada um dos ciclos de formação anteriormente referidos, e todos profissionalmente inexperientes.

O texto parte de um traçado generalista da profissão docente, seguindo-se uma abordagem ao perfil do professor do ensino básico e secundário, contextualizado legalmente pelos normativos mencionados. Posteriormente são referidas, em síntese, algumas das características do professor de Educação Física definidas na literatura.

Apresentada a metodologia em que se baseia o estudo, exploramos e interpretamos os resultados obtidos e concluímos com a definição de um conjunto de pistas de continuidade para a investigação.

2. CONCEITO DE PROFESSOR

A massificação do ensino e os estudos sociológicos realizados nas décadas de 60 e posteriores, no século passado, vieram colocar em questão a concepção do profissionalismo do professor. A anterior perspectiva missionária, de ofício e de vocação do professor é confrontada então com provas empíricas de uma acção ao serviço do poder dominante e de uma reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, s/d) que levava a escola a excluir os alunos não pertencentes às classes dominantes. O discurso sobre o profissionalismo docente e o necessário afastamento daquela concepção de ofício emerge nas duas últimas décadas do séc. XX como vector de desenvolvimento da própria profissão e, por outro lado, como forma de ascensão de uma classe de profissionais que pretende um melhor estatuto, mais poder e uma maior autonomia. Esta profissionalidade exige todavia uma melhor e mais eficaz preparação dos docentes na entrada da carreira e durante o seu percurso profissional, preparação cujo teor e exigência são hoje efectivamente outros, nomeadamente de prestação de contas, numa sociedade complexa em que a profissão-para-a-vida deixou de ser uma garantia. Precisamos compreender como se desenvolve este profissionalismo. Sabemos que é em grande parte um reflexo dos professores que encontramos como alunos, ao longo do percurso escolar. Um aluno português que conclui hoje o ensino secundário terá acumulado pelo menos cerca de onze mil horas de contacto directo com professores em situação de aula, excluindo-se o tempo do pré-escolar e outras situações de aprendizagem promovidas pela escola. Será portanto uma importante referência seja na conceptualização do ensino, seja nas práticas que mais tarde serão adoptadas.

As concepções de professor são tipificadas por vários autores referindo-se usualmente à formação inicial de professores (e.g. Feinman-Nemser, 1990; Ferry, 1987; Zeichner, 1983). Cada perspectiva valoriza mais um ou outro aspecto da formação e é reconhecido que os programas de formação inicial reflectem globalmente as várias concepções, embora em graus diferentes. O conceito de professor eficaz é, já o referimos, variável em termos históricos e sociais (Silva & Nobre, 2009), dependendo da ideia de educação predominante, do papel social atribuído à escola, do tipo de cidadão que se pretende formar e também das expectativas e exigências sobre o desempenho dos docentes, agora que a prestação de contas se torna mais evidente. Estes valores enformam diferentes concepções de professor, desde uma ideia de transmissor de conhecimentos, a um facilitador da aprendizagem ou a um mediador crítico e reflexivo do processo de aprendizagem do aluno.

Roman e Diez (1999) distinguem as acepções do conceito de professor com referência aos paradigmas educativos behaviorista, cognitivista e sociocultural. Sob a influência do primeiro a formação do professor é centrada no ensino competente e na transmissão eficaz do saber aos alunos segundo uma lógica de reprodução do aprendido; no segundo, a ênfase do ensino centra-se nos processos e na reflexividade do professor, que deve dominar as matérias mas também os modos de aprender e de fazer aprender; e por último, numa lógica sociocultural, o ensino é contextualizado e a aprendizagem socializada, sendo o professor preparado como um profissional crítico e reflexivo cuja função é mediar aprendizagem e a cultura social e institucional.

As várias lógicas de formação inicial são categorizadas por vários autores, dos quais destacamos os trabalhos de Feinman-Nemser (1990), de Ferry (1987) e de Zeichner (1983) que sistematizamos no Tabela I.

Tabela I. Paradigmas educativos e formação de professores

Paradigma educativo	Modelo de formação inicial			Conceito de professor
	Ferry (1987)	Zeichner (1983)	Feinman-Nemser (1990)	
Behaviorista	Centrado nas aquisições	Comportamentalista	Académica Tecnológica	Transmissor competente
Cognitivista	Centrado nos processos	Personalista	Orientação pessoal Orientação prática	Reflexivo, mediador da aprendizagem
Sociocultural	Centrado na análise	Baseado na pesquisa	Crítica/social	Crítico, mediador da aprendizagem e da cultura social e institucional

3. O PERFIL DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES EM PORTUGAL

Este perfil é definido juridicamente pelo DL nº 240/2001 de 30 Agosto, constituindo um referencial para os cursos de formação inicial de professores e a sua respectiva acreditação. Integra quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Existe uma correspondência entre estas

categorias e as Unidades Curriculares que compõem a estrutura do Mestrado em Ensino da Educação Física para os Ensinos Básico e Secundário e nomeadamente a organização do Estágio Pedagógico em Educação Física da FCDEF-UC.

Em 2010 foi publicado o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro, no âmbito da regulamentação da Avaliação de Desempenho Docente. Este diploma retoma o conteúdo do DL n.º 240/2001 e atribui uma importância central à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, considerando que *“embora o trabalho do docente se desenvolva articulada e integradamente em todas as dimensões, a função principal deste profissional é ensinar² e promover a aprendizagem dos alunos”*. As restantes dimensões, da participação na escola e da relação com a comunidade educativa, do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida e a dimensão profissional, social e ética *“não devem ser olhadas isoladamente, mas na sua esperada contribuição para a melhoria da qualidade do ensino”*, sendo a última considerada como transversal às outras dimensões. Em 2012, com uma nova administração, é promulgado pelo Ministério da Educação um novo pacote legislativo sobre a carreira docente e avaliação do desempenho docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, Despacho n.º 13981/2012), o qual vem reafirmar a ênfase na dimensão do exercício profissional, designadamente na sua componente científica e pedagógica, como veremos adiante.

Traçamos no Tabela II uma síntese das características atribuídas às quatro dimensões do perfil de desempenho, com referência aos domínios de avaliação estipulados na legislação indicada.

(Tabela II, page seguinte)

² O destaque pertence ao diploma original.

Tabela II. Perfil de desempenho profissional - e de avaliação - dos professores (destaques).

De acordo com a dimensão...	profissional social e ética:	do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:	de participação na escola e de relação com a comunidade:	de desenvolvimento profissional ao longo da vida:
O professor...	<p>É um profissional da educação</p> <p>Desenvolve o currículo na escola, de forma inclusiva</p> <p>Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos</p> <p>Identifica e respeita diferenças culturais e pessoais</p> <p>Manifesta capacidade relacional e de comunicação</p> <p>Assume as suas funções com respeito por exigências éticas e deontológicas</p>	<p>Promove aprendizagens no âmbito de um currículo</p> <p>Mantém uma relação pedagógica de qualidade</p> <p>Integra conhecimentos específicos e transversais com rigor científico e metodológico</p> <p>Promove aprendizagens significativas</p> <p>Organiza o ensino e toma opções pedagógicas e didáticas fundamentadas</p> <p>Promove a aprendizagem dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar</p> <p>Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas</p> <p>Incentiva a convivência democrática e gere conflitos</p> <p>Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades, a favor do ensino e da aprendizagem</p>	<p>Exerce a sua atividade integrada nas dimensões da escola como instituição</p> <p>Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva</p> <p>Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos projectos curriculares</p> <p>Participa nas actividades de administração e gestão da escola</p> <p>Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade</p> <p>Colabora com os intervenientes no processo educativo</p> <p>Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural</p> <p>Coopera na realização de estudos e de projectos de intervenção integrados no contexto</p>	<p>Re flete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos</p> <p>Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão</p> <p>Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento profissional e da sua formação</p> <p>Desenvolve as suas competências numa perspectiva de formação ao longo da vida</p> <p>Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino e a aprendizagem</p>
Cujo desempenho o se revela no(a)... (<i>Disp. n. 16034/2010, Dec.-Lei n. 41/2012 Dec. Reg. n. 26/2012, Desp. n. 13981/2012</i>)	<p>Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional</p> <p>Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos</p> <p>Compromisso com o grupo de pares e com a escola</p>	<p>Domínio dos conteúdos da disciplina</p> <p>Domínio da língua portuguesa</p> <p>Componente didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estruturação das actividades lectivas, orientadas para os objetivos definidos</i> - <i>Evolução da aprendizagem e da correspondente orientação das actividades</i> - <i>Acompanhamento do desempenho dos alunos e informação da sua evolução</i> <p>Componente relacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Funcionamento da aula e controlo da disciplina</i> - <i>Envolvimento e participação dos alunos</i> - <i>Relação pedagógica com os alunos</i> - <i>Estímulo das aprendizagens dos alunos</i> 	<p>Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades</p> <p>Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão</p> <p>Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação</p>	<p>Formação contínua e desenvolvimento profissional</p>

No perfil de desempenho é observável uma orientação para as perspectivas cognitivistas e sociocultural apresentadas por Roman e Diez (2000). O professor é um profissional que desenvolve o currículo de modo contextualizado, domina conhecimentos específicos da sua área e sobre os processos de aprendizagem e compreende a dimensão ampla do seu trabalho, bem como as suas consequências em termos institucionais e da comunidade educativa. Além disso, o conhecimento do professor constrói-se individual e colectivamente ao longo da vida, através da reflexão na e sobre a sua ação, próximo de lógicas de formação baseadas na análise, na pesquisa e de orientação prática/crítica, respectivamente de Ferry (1987), Zeichner (1983) e Feinman-Nemser (1990).

A legislação sobre a avaliação do desempenho docente não contraria a orientação do DL 240/2001 mas, ao atribuir primazia à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, vem introduzir claramente a ênfase “num conhecimento científico e pedagógico-didático rigoroso” (Disp. 16034/2010), sendo esta uma “dimensão que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional” (DL nº 41/2012) assumindo-se os parâmetros científico e pedagógico como eixos centrais da profissão docente. A merecer um olhar mais atento, os indicadores desta dimensão de avaliação do desempenho docente podem remeter-nos para uma aparente inflexão direcionada para uma perspectiva mais tecnológica do ensino e para critérios de eficácia e de eficiência do ensino do professor, inerentes a exigências de rendição de contas. Esta tendência é manifesta igualmente no dislate existente entre a relevância atribuída à *dimensão social, profissional e ética* no DL nº 41/2012 (revisão do Estatuto da Carreira Docente), pela sua transversalidade, e a inexistência de referência a esta dimensão no mais recente diploma sobre a Avaliação do Desempenho Docente (Decreto Regulamentar nº 26/2012). No entanto, e dependente de um estudo da aplicação da legislação, esta orientação pode ter uma outra leitura, servindo para sublinhar a importância fundamental do domínio dos conteúdos, das práticas de ensino e dos modos de reflexão sobre a sua ação como veículo de promoção do profissionalismo docente. Deste ponto de vista ver-se-iam reiteradas para a formação continuada algumas indicações que extraímos de trabalhos anteriores sobre a formação inicial de professores de EF (Nobre, Fachada & Silva, 2007; Silva, Coelho & Nobre, 2007), os quais revelavam a necessidade de promover a indagação, a reflexão específica sobre o ensino e um domínio dos processos de investigação sobre essas práticas, no caso, na formação de professores de Educação Física.

4. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Embora os estudos sobre as concepções da Educação Física, relativamente à sua natureza e propósito revelem uma diversidade de perspectivas, Cale (2010) salienta que a perspectiva de influência mais comum nos professores é a do desporto, o que se deve, na sequência do que afirmámos antes, a um reflexo das experiências prévias enquanto alunos e da prática desportiva, quando existente, em que se envolveram ao longo da sua vida. Assumindo que as crenças, valores e atitudes do professor condicionam a sua prática, a prevalência de uma orientação para o desporto na

Educação Física escolar conduz desde logo a ocasiões de insucesso e a um conjunto de desafios inatingíveis ou muito difíceis de ultrapassar para os alunos que não gostam ou não obtêm normalmente sucesso no desporto.

No nosso país ainda existem lacunas na formação inicial e continuada de professores de EF, não havendo sido desenvolvida de forma sistemática a aprendizagem de competências de ensino e os processos de reflexão (Costa, 1996). O perfil definido em 2001 e os recentes diplomas sobre a avaliação de desempenho, embora de natureza geral, introduzem uma orientação que permitirá, teoricamente, superar estas insuficiências na formação.

Para Costa (1996), o docente de Educação Física deve ser um profissional especialista, com um domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos, que actue de uma forma crítica e reflexiva e que seja capaz de continuamente desenvolver o seu trabalho. Segundo Pascual (2006) a formação dos professores de EF deve incluir aspectos pessoais e profissionais e um domínio do currículo, das estratégias e das metodologias que permita ao professor fundamentar as suas opções.

Cale (2010, citando Siedentop & Tanhehill, 2000) define um conjunto de características profissionais e pessoais próprias de um bom professor de EF. Mas ser um(a) professor(a) eficaz não implica apenas a aquisição de determinadas capacidades e reunir um conjunto de traços pessoais. Exige igualmente um domínio substantivo dos conteúdos a ensinar, o que para aquela autora, e no que diz respeito aos docentes de Educação Física, constitui um desafio particular pela variedade de matérias que têm a responsabilidade de leccionar. Ainda de acordo com ela, diversos estudos revelam que professores de EF proficientes no ensino de jogos colectivos são, muitas vezes, pouco competentes no ensino de áreas como a dança, a ginástica ou actividades de aventura e ao ar livre.

Mas não será suficiente o domínio dos conteúdos, das técnicas e das táticas, das regras, para que o ensino em EF seja eficaz. É necessário um saber adicional. Chamamos-lhe *competências de meta-ensino* e abrange o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico específico da área e matéria de ensino, o conhecimento sobre o currículo, sobre os alunos e sobre o contexto em que se desenvolve a aprendizagem e ainda as capacidades necessárias à mobilização, utilização e transferência adequadas desses conhecimentos de acordo com as situações.

Sistematizamos no Tabela III, as concepções destes autores num segundo exercício de categorização do perfil do professor de EF (cf. Silva & Nobre, 2009).

De acordo com esta revisão do perfil baseada na literatura, o professor de Educação Física é um profissional que domina um conhecimento científico específico da sua área, orientado para a ação, um conhecimento sobre o currículo e reúne um conjunto de competências pedagógicas, sobre o ensino e sobre o modo de fazer aprender. Este profissional, deve reunir um conjunto específico de características individuais, baseia o seu profissionalismo numa ética reflexiva sobre o ensino, numa

perspetiva de meta-ensino, e analisa o impacto do seu desempenho para além da sua ação individual, numa aprendizagem continuada.

Tabela III. Indicadores para um perfil do professor de Educação Física

Costa (1996)	Pascual (2006)	Cale (2010)	Características do professor de EF	
			É um profissional que:	Categorias do perfil
Profissional especialista	Profissional		Domina conhecimentos científicos específicos	Conhecimento científico específico
Domínio de conhecimentos científicos	Selecciona o conhecimento que assume como importante	Cria um sistema de gestão da aula promotor do empenho na tarefa		
	Domínio do currículo	Planifica e executa um programa orientado para a acção	Domina conhecimento sobre o currículo e a avaliação	Conhecimento sobre o currículo
Domínio de conhecimentos pedagógicos	Domínio de estratégias e metodologias	Motiva os alunos Utiliza diferentes estratégias de ensino de acordo com os alunos Promove aprendizagens significativas	Domina conhecimentos pedagógicos	Conhecimento pedagógico
		Responsabiliza os alunos pelo seu desempenho num clima de apoio e respeito Supervisiona o trabalho do aluno com cuidado Estimula a aprendizagem individual e cooperativa	Fomenta a aprendizagem	
Actuação crítica e reflexiva	Reflexivo	Reflecte regularmente sobre a sua prática	Assume uma atitude crítica e reflexiva	Ética profissional reflexiva
Respeito por princípios éticos e morais			Respeita princípios éticos e morais	
Desenvolvimento contínuo para melhorar o seu trabalho	Assume a responsabilidade moral de uma formação em continuidade		Assume uma postura de aprendizagem contínua, individual e cooperativa	Aprendizagem ao longo da vida
	Estabelece pontes entre o conhecimento		É capaz de estabelecer ligações entre os saberes	Meta-ensino
	Compreende as várias consequências da sua acção	Compreende o impacto da sua acção educativa	É um profissional amplo e cooperativo	
	Assume o gosto pelo ensino	Manifesta entusiasmo	Assume o gosto pelo ensino	Características individuais
		Revela disponibilidade e paciência	Tem disponibilidade	
		Procura ser imparcial	Aceita a diferença e procura ser imparcial	
		Possui uma mente aberta		
		Estabelece empatia	Sabe comunicar e promove a relação com o aluno	
		Sabe comunicar		
		É organizado(a)	É organizado	
		Cuida dos alunos	Cuida dos alunos	

5. METODOLOGIA

Neste estudo de abordagem qualitativa, foi utilizado como instrumento de recolha de dados, um questionário por nós elaborado e já utilizado em pesquisas anteriores, de aplicação direta e composto por duas partes, a primeira dedicada a uma caracterização social e profissional dos indivíduos e a outra composta por uma única questão de produção aberta onde foi solicitado a expressão das percepções individuais sobre as características do “*bom professor de Educação Física*”. Estes dados foram tratados com base em duas metodologias: quantitativa para a primeira parte do questionário e qualitativa no tratamento da questão aberta. Nesta, e centrando-nos nas interpretações dos indivíduos sobre os fenómenos, analisámos o conteúdo dos discursos, através do procedimento por milha de Bardin (1979), tendo a categorização procedido por critério semântico, com verificação da sua reprodutividade (intercodificadores).

Apresentação da amostra

A amostra deste estudo é constituída por um total de 80 indivíduos, 40 inquiridos no momento da entrada para o primeiro ciclo da formação inicial em Ciências do Desporto e os outros 40 inquiridos no momento em que iniciaram o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na FCDEF – UC, todos eles sem qualquer experiência a nível da profissão docente.

Tabela IV. Grupo 1: Início da Licenciatura em Ciências do Desporto

Género	N	%	Idades
Masculino	24	60,0	19,05
Feminino	16	40,0	19,22
Total	40	100	19,12

Quanto ao primeiro grupo da amostra, a maioria dos indivíduos é do género masculino, sendo a média do total das idades de 19 anos.

Tabela V. Grupo 2: Início do MEEFEBS

Género	N	%	Idades
Masculino	26	65,0	26,30
Feminino	14	35,0	24,57
Total	40	100%	25,43

No segundo grupo, mantém-se uma maioria de indivíduos do género masculino, aqui ligeiramente aumentada, sendo que a média do total das suas idades é agora de aproximadamente 25 anos, com os indivíduos do género masculino a apresentarem uma média de idades 1,73 anos superior às suas colegas.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise comparativa dos resultados relativos aos dois momentos da formação inicial dos indivíduos da amostra, demonstra que enquanto à entrada da licenciatura os resultados surgem profundamente disseminados por seis categorias compostas por um reduzido número de subcategorias, no momento da entrada no segundo ciclo, as categorias, embora reduzidas a quatro, surgem com um número significativamente superior de subcategorias, o que pode indiciar um aumento do domínio discursivo relativamente ao ensino que parece reflectir uma maior consciência e apropriação conceptual sobre esta dimensão, sem que haja certeza do correspondente aumento dos conhecimentos pedagógico-didáticos dos inquiridos, que parecem vir traduzidos num maior e melhor conhecimento sobre a eficácia docente fornecidas pelas experiências de contacto com situações de ensino promovidas no âmbito da licenciatura.

Quanto à ordem de importância de cada uma das categorias, temos, no primeiro momento (início da licenciatura) e de acordo com o Tabela VI, os Conhecimentos Específicos com 53,84%, como o mais valorado na função docente, reduzindo-se, no entanto, a duas subcategorias, ambas intimamente ligadas aos conteúdos da disciplina, sendo a respeitante ao *Domínio das Modalidades Desportivas* considerada a mais relevante com 54,28% das afirmações intracategoria.

Tabela VI. Resultados à entrada da licenciatura

Categoria	Subcategoria	Total por categoria	Total
Conhecimentos específicos	Domina modalidades desportivas	35	53,84%
	Domínio dos saberes das práticas		
	Domina conteúdos programáticos da EF		
Formação da pessoa-aluno	Contribui para Formação	10	65
	Forma para o futuro	15,38%	
	Contribui para Educação		
Socialização do aluno	Promover o gosto pela prática desportiva	8	100%
	Promover comportamentos socialmente correctos	12,30%	
Características pessoais	Saber ensinar	12	18,46%
	Ser competente		
	Ser disponível		
	Ser prestável		

Por ordem decrescente de valoração das categorias surgem as *Características Pessoais* (18,46%), com maior expressão da subcategoria *saber ensinar*, a *Formação Pessoa-aluno* (15,38%), apresentando como mais importante o *Contribuir para Formação* do aluno e *Formar (o aluno) para o Futuro*, e, por fim, a *promoção da Socialização do Aluno* (12,30%), onde a subcategoria mais valorada foi a *Promoção*

do *Gosto pela Prática Desportiva*. Esta ordem de prioridades, com o enfoque nos conteúdos das modalidades desportivas, revela-nos a forma ainda restrita, muito como é entendida a função e as competências do professor de Educação Física e da disciplina em si, nos níveis de ensino anteriores.

Fazendo a leitura dos resultados, um bom professor de Educação Física para quem inicia a licenciatura é, acima de tudo, o que domina e sabe ensinar as modalidades desportivas, relevando as pertencentes aos Programas Nacionais de Educação Física, principalmente no seu saber-fazer, tendo como objectivo formar os alunos para o futuro ao mesmo tempo que lhes promove o gosto pela prática desportiva, o que os aproxima da orientação para o desporto referida inicialmente (Cale, 2010).

Os resultados à entrada para o mestrado (MEEFEB) são apresentados a seguir, no Tabela VII.

Tabela VII. Resultados à entrada do MEEFEB

Categoria	Subcategoria	Total por categoria	Total
Conhecimentos pedagógicos e curriculares	Planifica 13,26%	98 57,98%	169 100%
	Estratégias de ensino ajustadas 21,42%		
	Adequação aos alunos 10,20%		
	Transmissor de conhecimentos 14,28%		
	Promove a aprendizagem 4,08%		
	Fornece feedback aos alunos 8,16%		
	Controlo disciplinar 3,06%		
	Gestor da aula 3,06%		
	Relação pedagógica positiva 21,42%		
	Avaliação rigorosa 1,02%		
Profissionalismo docente		29 17,15%	
Características pessoais	Qualidades individuais 83,33%	24	
	Modelo para alunos 16,66%	14,20%	
Conhecimentos Científicos	Gerais 11,11%	18	
	Específicos sobre a matéria de ensino 88,88%	10,65%	

A dispersão dos dados e especificação é significativamente maior, apresentando-se distribuídos por quatro grandes categorias: Conhecimentos Pedagógicos e Curriculares (57,98%), Profissionalismo Docente (17,15%), Características Pessoais (14,20%) e Conhecimentos (10,65%), todas elas compostas por subcategorias.

Passando à sua análise, podemos verificar que a categoria mais valorada foi a respeitante aos Conhecimentos Pedagógicos e Curriculares, categoria que apesar de surgir apenas neste segundo momento apresenta uma valoração superior ao conjunto das restantes. Constituída por dez subcategorias, o uso de *Estratégias de Ensino*

Ajustadas (21,42%) e o estabelecimento de uma *Relação Pedagógica Positiva* (21,42%), são as subcategorias mais valoradas e consideradas de idêntica importância no processo de ensino, sendo na primeira a *motivação dos alunos através do ensino*, o indicador mais importante e na outra o estabelecimento *dum bom clima de ensino*.

Ainda dentro da categoria Conhecimentos Pedagógicos e Curriculares, temos como subcategorias menos valoradas, e por ordem decrescente de importância atribuída, a *Promoção de Aprendizagem*, o *Controlo Disciplinar* da turma, a capacidade de *Gestão da Aula* e a *Avaliação Rigorosa* dos alunos, esta última com apenas uma referência.

Destes resultados podemos perceber a tendência da parte dos indivíduos, que relembramos não terem ainda vivenciado a profissionalidade docente, em valorizar acima de tudo a transmissão interessante dos conteúdos por parte dos professores, num clima favorável de desenvolvimento das aulas em detrimento de outros aspectos fundamentais para um bom ensino mas que para eles, enquanto no seu papel de alunos, não têm grande significado, como a capacidade de gerir e controlar a turma ou a promoção de aprendizagens. As suas afirmações traduzem uma importante carga de valores enquanto alunos, realidade que lhes é profundamente familiar, face a uma função docente que para eles pertence quase que estritamente ao âmbito teórico. Mais difícil de compreender o facto de apenas um dos inquiridos se referir a uma *avaliação rigorosa*, o que normalmente constitui um dos aspectos a que os indivíduos, enquanto alunos, mais importância reservam.

Passando à categoria seguinte, na ordem de valoração, o Profissionalismo Docente (17,15%) e, tal como a categoria anterior, esta apenas surge no segundo momento da formação (mestrado), constituída por dezoito indicadores que no seu conjunto esboçam o perfil ético-profissional docente, percebido (e valorado) pelos indivíduos neste momento da sua formação académica, em que o mais valorado é, de longe, a *dedicação à profissão*, seguida da *constante procura do melhor para os alunos* e da necessidade de se *manter actualizado*, em *constante aprendizagem* e *crítico em relação a si mesmo e ao seu desempenho prático*.

Estes resultados deixam transparecer uma forma algo idílica de ver a profissão considerando que ao estar nela por gosto o demais virá por acréscimo, no fundo o que Veenman (1988), referiu como sendo "os *ideais missionários elaborados durante a formação de professores...*", revelando-se contudo os dois últimos indicadores próximos do perfil teórico mobilizado para este estudo.

Passando à categoria respeitante às Características Pessoais (14,20%), podemos constatar haver uma mudança na forma de pensar dos indivíduos entre os dois momentos da formação académica, já que embora tendo visto diminuída a sua valoração, duplicou o número de indicadores, divididos em duas subcategorias, a saber: *Qualidades individuais* (83,33% intracategoria) e *Modelo para alunos* (16,66% intracategoria). Dentro destas, foram a *responsabilidade* e a *competência* na primeira e *o dever ser um exemplo para os alunos*, na segunda, os indicadores mais referidos.

Por fim temos a referir a categoria Conhecimentos (10,65%) que apesar de ter sido considerada de menor importância relativamente às demais, tal como elas, também aqui o número de indicadores aumentou significativamente de apenas três para um total de nove, divididos em duas subcategorias, a saber: *Conhecimentos gerais* (11,11% intracategoria) e *Conhecimentos especializados sobre a matéria de ensino* (88,88% intracategoria).

Mais importante ainda que o aumento significativo do número de indicadores é a “descoberta” de outros tipos de conhecimentos fundamentais ao desempenho docente que não apenas o ensino de conteúdos práticos referentes às matérias dos Programas Nacionais de Educação Física.

Em suma, numa análise geral podemos considerar que este incremento de resultados de um momento para o outro da formação inicial dos indivíduos, transporta consigo indícios de aprendizagem sobre o papel do professor e a eficácia do ensino, havida ao longo da licenciatura, no âmbito da didáctica específica e do currículo, modificação esta que se pretende seja reflectida e aprofundada ao nível do mestrado.

5. CONCLUSÕES

Face a estes resultados podemos concluir que existe uma evolução da forma de ver o profissional e a função docente da parte dos indivíduos inquiridos. Esta evolução está associada principalmente à compreensão da importância do papel da ética-profissional, traduzida num conjunto de características necessárias a desenvolver (aprender) e, de uma forma mais ampla, de perceber a complexidade e atribuições da função docente, em que à visão restrita do ensino de conteúdos desportivos práticos, próxima da perspectiva de raiz behaviorista e tecnológica (Feinman-Nemser, 1990; Roman & Diez, 1999), se veio contrapor uma visão do ensino como um processo que implica planear de forma a encontrar estratégias adequadas aos objectivos e ajustadas aos alunos, implementar e fomentar uma relação pedagógica positiva, mais centrada na prática, no processo (Ferry, 1987), fundamental para conseguir transmitir conhecimentos, atentando na qualidade da instrução e na gestão da aula, em geral, e dos comportamentos, em específico.

Como começámos por referir, é fundamental que o segundo ciclo de formação dê aos indivíduos uma visão mais profunda e um conhecimento mais consistente, preparando-os científica, pedagógica e pessoalmente, para que o *choque com a realidade* (Veenman, 1984), seja o mais atenuado possível, permitindo-lhes ultrapassar com saber a fase de *sobrevivência* (Fuller 1975; Feiman-Nemser, 1990), e evoluir da *auto-preocupação* para a preocupação com os seus alunos e, principalmente, com as aprendizagens destes, *a qual nos parece* ainda não existir, pela falta de relevância que é atribuída à *Promoção das Aprendizagens*, referida apenas pontualmente no segundo momento de formação.

A falta de experiência profissional dos indivíduos, leva-nos ao encontro dum perfil sobre o *bom professor de Educação Física*, no momento da entrada para o mestrado,

que deixa transparecer uma forma um tanto idílica de entender a profissão e que importa esclarecer ao longo do segundo ciclo da formação inicial, de forma a evitar-se a clivagem entre a formação inicial e a realidade encontrada em contexto real de ensino, resultantes do " *colapso entre os ideais missionários elaborados durante a formação de professores e a crua e dura realidade da vida quotidiana da aula*", (Veenman, 1984), comprometedora de muitas carreiras profissionais no ensino.

Existem outros aspectos a desenvolver no segundo ciclo, decorrentes da inexistência de uma perspectiva ecológica do desempenho do professor de EF, pela não valorização do trabalho colaborativo na escola – afastando-se nestes pontos do perfil de desempenho global do professor - e ainda pelo facto de não sabermos se este domínio ao nível do léxico, no início do segundo ciclo, constitui um domínio em compreensão ou apenas uma perfilhação não consolidada e sem apropriação de um conjunto de vocábulos e de noções, de que, por exemplo a falta de indicadores sobre a avaliação pode ser um reflexo. Tão pouco se poderia esperar já um afastamento muito evidente de um modelo de técnico experiente e com destreza desportiva como condição suficiente para o ensino da Educação Física, todavia existe um avanço para a ideia de um profissional que deve dominar um conjunto de competências mais alargadas além do conhecimento específico da EF, incluindo-se o conhecimento sobre o currículo, o conhecimento pedagógico-didático, o domínio substantivo dos conteúdos a ensinar a que se refere Cale (2010) e indicadores associados à componente ético-profissional e social, que aqui já se revela com alguma proximidade ao perfil de desempenho docente, pelo menos em termos discursivos.

REFERÊNCIAS

- Bailey, R. (Ed.) (2010). *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (s/d). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta.
- Cale, L. (2010). Becoming a Teacher. In R. Bailey (Ed.). *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools* (pp. 3-14). London: Continuum International Publishing Group.
- Costa, F. et al (1996). *Formação de professores em Educação Física – concepção, investigação, prática*. Lisboa: FMH-UTL.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392> (Consulta 09-02-2009)
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R.Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

Fuller, F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In A. Lewy (Ed.). *Teacher Education: the seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Legislação:

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro.

Despacho nº 13981/2012, de 26 de outubro.

Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nobre, P. Fachada, M., & Silva, E. (2007). "*Supervised pedagogical practice: scientific-pedagogical activities in the practicum of 2006-2007*". Poster apresentado no Coimbra Network of Sport Science and Physical Education, 25 a 28 de Outubro de 2007.

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pascual, C. (2006). The initial training of physical education teachers, in Search of the lost meaning of professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69-82.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote

Porlán, R. & Martín, J. (2000). El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In M. Morosini (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (pp.35- 42). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24_4.pdf (Consulta 09-02-2009)

Roman, M. & Diez, E. (1999). *Aprendizaje y Curriculum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th Ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Silva, E. & Nobre, P. (2009). "*Percepções do perfil do Professor de Educação Física e do Professor do Ensino Superior*". Comunicação apresentada no XVII Colóquio AFIRSE – A escola e o mundo do trabalho. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Fevereiro de 2009.

Silva, E., Fachada, M. & Nobre, P. (2007). "*Supervised pedagogical practice: The emergent areas in the practicum of 2006-2007*". Poster apresentado no Coimbra Network of Sport Science and Physical Education, 25 a 28 de Outubro de 2007.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Zeichner, K. (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.