

ISABEL DE FÁTIMA NAIÁ DOS REIS AUGUSTO

A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS, EM PRÁTICAS FÍSICAS E
DESPORTIVAS, DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
CONSTRUÇÃO DO SEU SABER PROFISSIONAL

Um estudo de caso na Região Autónoma dos Açores

Dissertação apresentada à
Universidade dos Açores para o
cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Supervisão
Pedagógica, na especialidade de Educação
Física, sob a orientação científica da
Professora Doutora Maria Isabel Cabrita
Condessa



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ponta Delgada

2012

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e irmãos
À Helena
A todos os que acreditaram em mim

AGRADECIMENTOS

Concluído este estudo, não posso deixar de agradecer todos aqueles que me apoiaram e orientaram, incondicionalmente, na sua realização.

À Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa, por ter aceite orientar esta temática e pela disponibilidade manifestada em aconselhar, questionar, sugerir e refletir sobre todos os conteúdos que compõem este trabalho. Pela cordialidade, simpatia evidenciadas e por toda a sua dedicação e profissionalismo, o meu mais sincero agradecimento.

Agradeço também aos membros dos conselhos executivos das escolas pertencentes ao concelho de Ponta Delgada que colaboraram no estudo, disponibilizando o número de professores de educação física que lecionaram em cada unidade orgânica e autorizaram a aplicação dos questionários aos respetivos professores.

Aos coordenadores do departamento de educação física e respetivos membros que aceitaram preencher e entregar, atempadamente, os questionários.

À minha colega e amiga Maria do Carmo Gomes de la Cerda que, livremente me concedeu parte do seu tempo para se dedicar à revisão e aperfeiçoamento do texto.

Um especial agradecimento à minha grande amiga e companheira Helena, por todo o encorajamento que me transmitiu, pela paciência, dedicação e disponibilidade em me auxiliar em determinadas fases deste trabalho.

À minha família e sobretudo aos meus pais que sempre acreditaram em mim, e que mais uma vez mostraram a sua disponibilidade incondicional, não só no constante incentivo, que se tornou decisivo em determinados momentos, como também na revisão e aperfeiçoamento do teor que compõe esta dissertação.

A todos os que de forma, direta ou indireta, acreditaram na concretização deste estudo, o meu grande e sincero agradecimento.

RESUMO

O perfil do professor de educação física compreende uma diversidade de experiências e vivências em atividades físicas e desportivas, adquiridas antes da sua formação inicial e ao longo do desenvolvimento profissional, contribuindo para uma melhor prática de ensino.

A presente dissertação pretendeu conhecer a influência da preparação no âmbito da formação específica, realizada ao longo da vida na construção do desenvolvimento profissional de alguns professores de educação física da Região Autónoma dos Açores.

Deste modo, no ano letivo de 2011/2012 seleccionámos uma amostra de 64 professores de educação física, que lecionavam nas escolas pertencentes ao concelho de Ponta Delgada a quem foi solicitado o preenchimento de um inquérito por questionário. Este instrumento, construído para o estudo, abarcou uma análise retrospectiva das experiências em atividades físicas e desportivas e das suas conceções sobre a sua importância no seu desenvolvimento profissional como docentes.

Os resultados permitiram concluir que a maioria dos professores de educação física inquiridos, naturais da região autónoma dos Açores e de outras regiões, independentemente da sua naturalidade ou escola de formação fruiu de uma vida repleta de experiências em práticas físicas e desportivas, quer como atletas quer como treinadores. Segundo as conceções destes professores de educação física, o seu passado em práticas físicas e desportivas exerceu uma grande influência no seu desempenho profissional, nos domínios da formação pessoal e profissional e do conhecimento pedagógico-didático.

O gosto pela prática desportiva e o modelo de antigos professores, foram ainda dois fatores que também influenciaram, a opção de seguir a carreira educativa como professores de educação física.

As estratégias mais comuns para desenvolver o seu saber profissional como professores de educação física, consistem nas ações de formação e nas tarefas realizadas entre pares, enquanto como treinadores são indicadas, igualmente, as ações de formação.

EDUCAÇÃO FÍSICA; SABER PROFISSIONAL; VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

ABSTRACT

The profile of physical education teacher understands a variety of experiments and experiences in physical activities and sports, acquired before their initial training and throughout the professional development, contributing to improved teaching practice.

This dissertation sought to determine the influence of the preparation within the specific training held lifelong professional development in the construction of some physical education teachers in the Autonomous Region of the Azores.

Thus, in academic year 2011/2012 we selected a sample of 64 physical education teachers, who taught in schools belonging to the municipality of Ponta Delgada who were asked to fill out a questionnaire. This instrument, built for the study encompassed an analysis of retrospective experiences in physical activities and sports and its conceptions about its importance in their professional development as teachers.

The results showed that most physical education teachers surveyed, natural autonomous region of the Azores and elsewhere, regardless of their nationality or training school enjoy a life full of experiences in physical and sporting practices, either as athletes or as coaches. According to these conceptions physical education teachers, their past practices in physical and sporting exercised a great influence on their professional performance in the fields of personal and professional knowledge and pedagogical-didactic.

The taste for sport model and former teachers were still two factors that also influence the choice of a career education as physical education teachers.

The most common strategies to develop their professional knowledge as physical education teachers, consist in training activities and tasks performed between pairs, while coaches are indicated as also the training activities.

**PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL KNOWLEDGE;
EXPERIENCES IN SPORTS AND PHYSICAL ACTIVITIES; PROFESSIONAL
DEVELOPMENT**

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS	III
LISTA DAS FIGURAS	14
LISTA DE QUADROS.....	15
1. INTRODUÇÃO	12
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	17
2.1. O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PANORAMA NACIONAL	17
2.2. PERCURSOS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	22
2.2.1. AS CONCEÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.2.2. AS ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	27
2.3. A IDENTIDADE PROFISSIONAL	31
2.3.1. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	36
2.3.2. CONHECIMENTO DO PROFESSOR	39
2.3.3. O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	42
2.3.4. AS HABILIDADES DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	45
2.4. OBJETIVOS/ CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	46
2.5. A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	48
2.5.1. A ANTECIPAÇÃO	49
2.5.2. FORMAÇÃO INICIAL	51
2.5.3. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	53
2.5.3.1. O papel da supervisão na socialização dos professores de educação física	54
2.6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	55
2.6.1. O CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES.....	59
2.6.2. O PENSAMENTO DO PROFESSOR.....	61
2.7. PARA UMA INOVAÇÃO EDUCATIVA NA RAA.....	65

3. OBJETO DE ESTUDO	68
3.1. ENUNCIADO DO PROBLEMA.....	68
3.2. OBJETIVOS E QUESTÕES.....	69
3.2.1. OBJETIVO GERAL	69
3.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	70
3.2.3. QUESTÃO CENTRAL	71
3.2.3.1. Questões complementares	71
4. METODOLOGIA.....	73
4.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	73
4.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	74
4.3. TRATAMENTO DOS DADOS.....	76
4.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA	76
4.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO.....	77
4.4.1.1. Caracterização da amostra	77
5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
5.1. ANÁLISE DO PRIMEIRO OBJETIVO DO ESTUDO	83
5.1.1. ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DO PROFESSOR DE EF RELATIVAMENTE ÀS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E ACADÉMICAS, EM FUNÇÃO DA SUA NATURALIDADE.....	83
5.1.2. ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DO PROFESSOR DE EF RELATIVAMENTE ÀS VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS, EM FUNÇÃO DA SUA NATURALIDADE.....	87
5.1.3. ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE À INFLUÊNCIA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO INICIAL, NA NOÇÃO INICIAL DE EF	90
5.1.4. ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DO PROFESSOR DE EF RELATIVAMENTE AO DESENVOLVIMENTO DO SEU SABER PROFISSIONAL.....	97
5.1.5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO PRIMEIRO OBJETIVO	99
5.2. ANÁLISE DO SEGUNDO OBJETIVO DO ESTUDO	101
5.2.1. ANÁLISE COMPARATIVA DA NATUREZA DOS CONTEÚDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	101
5.2.2. ANÁLISE COMPARATIVA DA NATUREZA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	103
5.2.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO CARÁTER DAS EXPERIÊNCIAS DESPORTIVA OU DE ATIVIDADES FÍSICAS PRATICADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ATLETAS/PRATICANTES	105
5.2.4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO SEGUNDO DO OBJETIVO.....	107
5.3. ANÁLISE DO TERCEIRO OBJETIVO DO ESTUDO	109

5.3.1. ANÁLISE COMPARATIVA DOS FATORES QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA EM SER PROFESSOR DE EF	109
5.3.2. CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS EM AFD, COMO ATLETAS, NO DESEMPENHO PROFISSIONAL EM EF	111
5.3.3. ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ADEQUAÇÃO DAS DISCIPLINAS ESSENCIAIS AO SEU DESEMPENHO PROFISSIONAL, EM FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	118
5.3.4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DO TERCEIRO DO OBJETIVO	121
6. CONSIDERAÇÕES GERAIS DO ESTUDO	124
6.1. CONCLUSÕES GERAIS	124
6.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	128
7. BIBLIOGRAFIA	130

LISTA DAS FIGURAS

FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DE HUBERMAN (2007, p. 47) SOBRE O CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES	59
FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DO SEXO/GÊNERO.....	77
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DO ESCALÃO ETÁRIO	78
FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE	78
FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE EF	79
FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DO GRAU ACADÊMICO	79
FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DOS ANOS DE SERVIÇO EM ATIVIDADE DOCENTE.....	80
FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DA SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL.....	80
FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DOS ANOS DE SERVIÇO COMO TREINADOR	81
FIGURA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DA SUA EXPERIÊNCIA COMO ATLETAS	81
FIGURA 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE E SEXO/GÊNERO	84
FIGURA 12- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE E RESPECTIVO ESCALÃO ETÁRIO	84
FIGURA 13- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE E EM RELAÇÃO ÀS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO (UNIVERSIDADE E ESE) ONDE ADQUIRIRAM A SUA HABILITAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	85
FIGURA 14- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE EF EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE E EM RELAÇÃO AOS RESPECTIVOS GRAUS ACADÊMICOS	86
FIGURA 15- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE EF EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE E DA SUA EXPERIÊNCIA COMO ATLETAS	87
FIGURA 16- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE EF EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE, QUANTO AO PADRÃO DA MODALIDADE(S) DESPORTIVA(S) QUE MAIS PRATICARAM AO LONGO DA SUA VIDA.....	88
FIGURA 17- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE EF QUANTO AOS SEUS ANOS DE DESEMPENHO PROFISSIONAL EM ATIVIDADE DOCENTE E COMO TREINADOR	89
FIGURA 18- DISTRIBUIÇÃO DOS AGENTES QUE INFLUENCIARAM OS FUTUROS PROFESSORES DE EF, NA ESCOLHA DA RESPECTIVA PROFISSÃO	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO ENTRE A CARGA HORÁRIA ATRIBUÍDA À EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ÁREAS DISCIPLINARES DE ESTUDO	19
QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS NO QUE RESPEITA ÀS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O GRAU DE INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CONCEITO INICIAL DE EF, EM FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL	91
QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS NO QUE RESPEITA ÀS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CONCEITO INICIAL DE EF, EM FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL	92
QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS CONCEÇÕES PROFESSORES DE EF SOBRE AS ESTRATÉGIAS MAIS IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO SEU SABER PROFISSIONAL, EM FUNÇÃO DA SUA NATURALIDADE.....	97
QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS MAIS FREQUENTES PELOS PROFESSORES DE EF, PARA O DESENVOLVIMENTO DO SABER COMO TREINADOR, EM FUNÇÃO DA SUA NATURALIDADE	99
QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EF QUANTO À IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES/CONTEÚDOS LECIONADOS NOS NÍVEIS DE ENSINO DO 2.ºCEB, 3.ºCEB E SEC, EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE	102
QUADRO 7- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS SOBRE AS ÁREAS COM MAIOR INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EF EM FUNÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL	104
QUADRO 8- DISTRIBUIÇÃO DO TIPO DE ENVOLVIMENTO NA PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS (AFD) NO PERCURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E ANÁLISE EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE	105
QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS SOBRE AS EXPECTATIVAS DO FUTURO PROFESSOR DE EF ENQUANTO ALUNO DO SEC EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE	109
QUADRO 10- CONCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EF SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA COMO ATLETA NO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE	111
QUADRO 11 – CONCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EF SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DE TREINADOR NO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE	112
QUADRO 12 – DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS VIVÊNCIAS EM AFD, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM FUNÇÃO DA NATURALIDADE	113

QUADRO 13 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES DE EF NO QUE RESPEITA ÀS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS ÁREAS DA FORMAÇÃO INICIAL QUE MAIS INFLUENCIARAM O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, ANALISANDO EM FUNÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO INICIAL..... 119

QUADRO 14 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES DE EF QUE REFLETEM AS RESPETIVAS ORIENTAÇÕES, SOBRE A NATUREZA DISCIPLINAR DE UM EFICAZ PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ANALISANDO EM FUNÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO INICIAL 120

Siglas utilizadas na abreviatura de certas expressões

RAA - Região Autónoma dos Açores

OR - Outras regiões

EF- Educação Física

AFD - Atividades Físicas e Desportivas

ESE - Escola Superior de Educação

CEB - Ciclo do Ensino Básico

SEC - Nível Secundário de Ensino

1. INTRODUÇÃO

No contacto direto com os professores de educação física, quer em contexto de sala de aula, quer no relacionamento formal ou informal, deparamo-nos com uma diversidade de concepções e atitudes face à sua profissão, que são inerentes à sua identidade pessoal e profissional.

Essa identidade que lhe é exclusiva, construída a partir das suas vivências adquiridas ao longo da formação educativa e profissional, pode explicar, o seu estilo particular de interpretar a educação física e de a transmitir aos seus alunos, traduzindo-se no seu desempenho profissional como professor de educação física.

Ao analisarmos o processo evolutivo da educação física, também encontramos os esforços de vários teóricos para a construção de uma identidade para a educação física, com avanços e retrocessos na atribuição do seu significado. Como desencadeador das mudanças existe um sistema de influências constituído pelas perceções de diversos agentes: investigadores, os próprios teóricos, legisladores, professores, alunos e famílias.

Resultante da procura dos seus significados, histórico e científico, surgem conceitos relevantes, que depois de decretados são divulgados junto da sociedade refletindo-se na prática de ensino, sendo esta, igualmente, influenciada pela orientação filosófica do professor (Vieira, 2007, p. 93). A escola é o principal meio de difusão destes princípios e os alunos serão os futuros agentes não só de expansão, como também de eventuais transformações da educação física, uma vez que os mesmos, à semelhança dos professores, constroem as suas próprias concepções sobre a prática da atividade física e desportiva.

Neste sentido é essencial a analisar e compreender diferentes construtos que relevaram a educação física, conhecendo as suas origens, concepções e propósitos construídos e defendidos durante séculos de vida por inúmeros filósofos, pedagogos e professores. Ao se conhecer o passado compreende-se o presente (Januário, 1995, p. 204) e todas as formas de pensamento que rodeiam as ciências da educação física.

Ao longo dos tempos o movimento humano e o desporto têm sido um objeto nuclear do estudo científico. O movimento humano é um fenómeno complexo e

organizado (Oro, 1999, p. 70), tornando-se por isso um verdadeiro desafio, na pretensão de produzir teorias exclusivas, para a constituição de um paradigma adequado à orientação e construção de um corpo teórico.

Considerando, portanto, a sua importância na construção conceptual do significado da educação da física surge uma diversidade de teorias como, por exemplo, as humanistas de Cagigal (1972) que relevam o corpo e o movimento enfatizando ainda o jogo no desenvolvimento do indivíduo, as pedagógicas de Ommo Grupe (1976), que atribuem grande importância na relação entre a pedagogia e a corporeidade, a pedagógica das ações motrizes de Parlebas (1990), que considera como objeto de estudo, as condutas motrizes e as situações de aprendizagem, a teoria de Sérgio (2000), denominada de Cinantropologia, que se reserva ao estudo do movimento, com o propósito de compreender e explicar todas as condutas e situações motoras e a teoria do direito à prática da atividade física e desportiva de Tubino (2000), que reforça a declaração universal dos direitos humanos e destaca o lugar da educação física como um direito fundamental de todos os indivíduos devido à possibilidade de transmitir uma diversidade de valores.

A par das reformas no campo educativo, existe a profissão de professor que não deixa de ser imune a essas transformações, se inicialmente o professor era visto como que um protagonista detentor do conhecimento, atualmente esse protagonismo foi substituído por alguma consideração demérita.

Parece, no entanto, que as motivações em se ser professor são imunes a estas adversidades. As suas expectativas e motivações poderão, inicialmente funcionar como fatores impulsionadores, necessários para a escolha de uma carreira educativa, e, posteriormente, após a formação inicial, servir de recurso potenciador para prosseguir a sua profissão. A preferência em ser professor depende, não só de fatores extrínsecos ao indivíduo: meio social, natureza socioeconómica e os diferentes significados que são atribuídos à profissão. Como também de fatores intrínsecos relacionados com a motivação pessoal associada à propensão e ao prazer de ensinar.

Para determinar o perfil do professor de educação física é necessário sobretudo entender as características da sua atividade profissional. No que diz respeito ao professor de educação física, alguns autores (Albuquerque, 1997; Canfield, 2003; Siedentop, 2005; Proença & Brás, 2010) distinguem as características comuns dos professores como um ser em ação, construtor dos seus próprios valores e crenças sobre

a profissão, agindo de acordo com as suas convicções e mostrando confiança nas suas competências de ensino.

Estes aspetos comuns, por um lado, compõem as representações sociais e por outro, moldam a identidade do grupo profissional.

Na conceção de Formosinho *et al* (2010, p. 8), a aprendizagem da docência começa muito antes da entrada do curso de formação inicial, através do processo de socialização ocupacional (Carvalho, 1996, p. 38) representado pelo contexto familiar, pelas vivências na condição de aluno (Mesquita, 2011, p. 19), no contacto com estilos diferentes dos professores continuando mais tarde, na formação inicial de professores, ganhando consistência através da socialização profissional em contexto escolar (Mesquita, 2011, p. 9).

É nesta perspectiva, que Schempp (2005, p. 63) salienta a preocupação crescente da investigação educacional e das entidades formativas sobre a socialização do professor, procurando explorar e incrementar o processo de aprendizagem socialmente construído para ensinar e ser professor.

A prática pedagógica é, precisamente, a estratégia de formação mais adequada para a aprendizagem e consolidação de conhecimentos. Propicia uma socialização marcante para o professor, uma vez que a instituição de formação deixa de ser o local específico para aquisição de conhecimentos, dando lugar ao interior da sala de aula, em contexto escolar onde o professor está em contacto com os alunos e toda a restante envolvência educativa, passando para uma situação desconfortável e pouco familiar (Piéron, 1996, p. 19).

A supervisão pedagógica assume, aqui um lugar de destaque, no desenvolvimento do estagiário, sendo o supervisor um professor com responsabilidades em acompanhar e orientar o futuro professor, nas reais experiências de ensino e na superação das suas dificuldades.

A dinâmica entre estes processos de socialização irá influenciar a construção das conceções sobre a identidade e desenvolvimento profissional.

Segundo Formosinho (2009, p. 231), o desenvolvimento pessoal do professor resulta da inter-relação entre o seu comportamento e os pensamentos, sendo vital para o desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com Huberman (2007, p. 37), o desenvolvimento profissional é também influenciado pelo ciclo de vida dos professores. O percurso profissional é

peçoal do professor é constituído por etapas, repletas de experiências, através das quais, o professor percebe e toma decisões sobre o rumo a tomar na sua profissão.

Sobre a razão do professor, Clark e Peterson (1986, p. 255) determinam que as ações do pensamento, como o planeamento e a tomada de decisão constituem a esfera educacional. A forma como o currículo é interpretado e colocado em prática e o modo como decorre o processo ensino-aprendizagem dos alunos, dependem desta dimensão cognitiva do professor.

A formação de professores deve por isso focar-se nas dimensões pessoal (Chaves, 1997, p. 52) e cognitiva (Clark & Peterson, 1986, p. 255) do professor, desafiando-o a participar em experiências inovadoras, proporcionando-lhe uma atualização e uma receptividade à mudança, quer na conceção de aspetos relacionados com a formação quer à sociedade em geral.

Vários estudos têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento do professor de educação física (Clark & Peterson, 1986; Bain, 1990; Piéron, 1996; Cassidy & Rossi, 1996; Carvalho, 1996; Carreiro da Costa, 2002; Crum, 2002; Canfield, 2003). No campo específico da educação física, foram, recentemente desenvolvidos, na Região Autónoma dos Açores (RAA), estudos sobre temáticas como o currículo (Pacheco C. , 2008) e a formação de professores (Neves J. , 2008), cujos resultados refletem a necessidade da região desenvolver projetos inovadores que visem, por um lado, uma mudança curricular em educação física que inclua uma nova dinâmica na cooperação entre professores, que pode envolver momentos de supervisão, e, por outro, uma reorganização do processo de formação contínua dos professores de educação física.

Partindo do pressuposto que as experiências vivenciadas ao longo da vida, contribuem para a construção da identidade pessoal e profissional do professor, influenciando o seu desempenho profissional, o presente trabalho de investigação realizado no âmbito do curso de mestrado de supervisão pedagógica pretendeu conhecer e analisar, numa primeira fase, as vivências em atividades físicas e desportivas dos professores de educação física, que lecionaram nas escolas pertencentes ao concelho de Ponta Delgada e as conceções destes docentes sobre a sua importância na construção do seu saber profissional. Numa segunda fase, pretendemos comparar os resultados obtidos entre os professores naturais da RAA e os professores de outras regiões do país (OR) que lecionaram na região, no ano letivo (2010/2011), com o propósito de conhecer as diferenças existentes quanto às experiências e às conceções entre ambos.

Pensamos que esta investigação poderá contribuir para uma melhor compreensão da atuação dos professores da educação física na RAA, no seu desempenho profissional e, por conseguinte, servir sustentação a investigações que culminem em projetos inovadores de formação de professores e que tenham como ponto de partida, o conhecimento das vivências e, concepções destes profissionais, sobre o ensino da educação física.

A estrutura desta dissertação contempla duas partes, a primeira respeita a fundamentação teórica, pretendendo enquadrar-se com o objeto de estudo, compreende os seguintes temas: a epistemologia da educação física; o currículo em educação física, desde o seu contexto histórico até às dificuldades da sua implementação na atualidade; o percurso formativo do professor de educação física; a identidade profissional; os objetivos e conteúdos relevantes para a formação inicial em educação física; a socialização dos professores nas etapas de desenvolvimento profissional; o desenvolvimento profissional e por fim a procura de inovações no âmbito do currículo e da formação de professores de educação física na RAA.

A segunda parte é destinada à apresentação do estudo empírico, sendo constituída pela descrição do objeto, visando clarificar a problemática com os respetivos objetivos e questões complementares, pela metodologia que descreve o tipo de estudo, a população, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de recolha de dados e os respetivos aspetos éticos tidos em consideração, pela apresentação e discussão dos resultados e pelas respetivas conclusões e recomendações para futuras investigações sobre a supervisão pedagógica no âmbito da formação continuada dos professores.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. O currículo de educação física no panorama nacional

A escola, na perspectiva de Fernandes (2011, p. 73), é o palco onde se cruzam diferentes lógicas de ação e onde os professores contracenam com os alunos e outros agentes locais. Ao professor está determinada a responsabilidade de gestão do processo de desenvolvimento curricular, sendo mediador e impulsionador das propostas que constituem o currículo (Roldão, 1999, p. 55). Aos alunos compete-lhes a regulação do currículo, pois são os destinatários que atuam de acordo com o corpo de aprendizagens (Roldão, 1999, p. 27) que para eles foi concebido. Portanto, o professor ao analisar e avaliar a prossecução do processo curricular deve centrar-se, no trabalho realizado pelos alunos.

Segundo Hardman (2005, p. 70), o conteúdo que compõe o estatuto legal da educação física, contempla a maioria dos contextos educacionais, sociais e culturais. As investigações realizadas pelo Conselho Europa (CE) e União Europeia (EU) constataam que em cerca de 94% dos países, a educação física atingiu um estatuto jurídico semelhante a outras matérias curriculares. No entanto, em alguns casos, embora figure ao lado de áreas curriculares chave, como a Língua Materna e a Matemática, é-lhe atribuída uma carga horária menor.

Segundo a resolução do Parlamento Europeu (2007) é a única área curricular onde se pode preparar as crianças para a aquisição de um estilo de vida saudável, centrando-se no seu desenvolvimento físico e mental incutindo-lhes simultaneamente importantes valores sociais, como a autodisciplina, a solidariedade, o espírito de equipa, a tolerância e o “fair-play”, constituindo, portanto, um importante instrumento de integração social. Apesar de lhe ser conferida benefícios relacionados com a saúde e bem-estar dos indivíduos, constata-se que na última década, houve uma redução no número de horas atribuídas à sua lecionação, nos níveis de ensino básico e secundário, bem como um incumprimento no tempo de lecionação e à disponibilidade de estabelecimentos e equipamentos.

De acordo com as pesquisas efetuadas sobre o estatuto da educação física como área curricular observa-se ainda alguma controvérsia, não só ao nível dos estados membros, mas também no seio de cada instituição escolar, estando na sua origem os fatores culturais que a consideram como uma atividade não-produtiva educacional (Hardman, 2005, p. 70), que conduz a um ceticismo em relação ao seu valor académico. Como dado revelador deste facto é a expressão geral de que grande parte do trabalho realizado em educação física é visto como “diversão” podendo, por isso, ser desenvolvido por instrutores.

No mesmo sentido Schempp (2003, p. 20) afirma, com base em várias pesquisas, que o estatuto da educação física nas escolas está entre o mais baixo de todas as áreas disciplinares.

As perceções dos diretores escolares e professores de outras áreas curriculares, patentes nos questionários recolhidos, identificavam a educação física como uma área não académica, orientada para o recreio, em vez de atividade educacional.

Nas opiniões registadas pelos pais, estes consideravam-na não só como uma atividade não produtiva, como também um dispêndio de tempo podendo ser aproveitado em outras áreas académicas de estudo.

A sua orientação prática, não é apreciada pelo respetivo potencial, na contribuição de uma experiência educativa para as crianças, mas sim considerada trivial e supérflua, quando comparada com a natureza teórica dos temas académicos (Hardman, 2005, p. 75).

A credibilidade da disciplina é condicionada ainda por outros fatores. Como os custos para o financiamento das instalações desportivas e para a manutenção dos equipamentos, na perspetiva dos financiadores são demasiado elevados mesmo que a fonte seja a nível governamental. Das pesquisas efetuadas, verifica-se que na Europa a educação física enfrenta outro desafio no que concerne ao nível desadequado das instalações desportivas e à qualidade insuficiente da manutenção dos locais de ensino. Como consequência é comprometida a implementação real das aulas, não se perspetivando, por isso, a sua qualidade eficaz.

No que diz respeito a Portugal, o Decreto-Lei 139/2012 inclui as matrizes curriculares dos três níveis do ensino básico.

Ao observarmos o quadro 1 constata-se que a carga horária semanal atribuída à área curricular de educação física é claramente menor que a atribuída às áreas curriculares de natureza teórica.

Quadro 1 - Relação entre a carga horária atribuída à educação física e as áreas disciplinares de estudo

2.º Ciclo do ensino básico (CEB)		(X 45 minutos)		
Áreas disciplinares		5.º	6.º	
Línguas e Estudos Sociais		12	12	
Matemática e Ciências		9	9	
Educação Artística e Tecnológica (EVT e Ed. Musical)		6	6	
Educação Física		3	3	
Educação Moral e Religiosa		1	1	
3.º Ciclo do ensino básico (CEB)		(X 45 minutos)		
Áreas disciplinares		7.º	8.º	9.º
Língua Portuguesa		5	5	5
Língua Estrangeira		6	5	5
Ciências Humanas e Sociais		5	5	6
Matemática		5	5	5
Ciências Físicas e Naturais		6	6	6
Expressões e Tecnologias (EV; TIC)		4	4	4
Educação Física		3	3	3
Educação Moral e Religiosa		1	1	1
Secundário		(X 45 minutos)		
Áreas disciplinares		10.º	11.º	12.º
Línguas (Português/Língua Estrangeira)		4/4	4/4	5/0
Filosofia		4	4	0
Áreas Específicas		18	18	14
Educação Física		4	4	4
Educação Moral e Religiosa		2	2	2

EVT - Educação Visual e Tecnológica; **Ed. Musical** - Educação Musical; **EV** - Educação Visual; **TIC** - Tecnologias da informação e comunicação

No entanto, os normativos decretados permitiram uma determinação precisa do tempo útil da aula, não sendo permitido qualquer redução na sua duração (Proença & Brás, 2010, p. 93).

Na Região Autónoma dos Açores (RAA), a carga horária atribuída à educação física, no 2.º CEB, 3.º CEB e Secundário é idêntica à existente na Região Continental. Contudo, no que diz respeito ao Pré-Escolar e 1.º CEB, existem disparidades entre as duas regiões do país.

Assim, na Região Autónoma dos Açores, de acordo com a matriz curricular presente no Decreto Legislativo Regional 21/2010/A, é assegurada no Pré-Escolar e 1.º CEB, três tempos de 45' de duração mínima, destinados à área de educação física. No que diz respeito ao 1.º CEB, emerge a nova circular n.º C - DRE/2012/16, que atribui ao professor de educação física a total lecionação da referida área em todos os tempos letivos.

Na Região Continental, constata-se uma divergência normativa, na implementação da educação física no Pré-escolar e no 1.º CEB.

No que diz respeito à educação pré-escolar, o artigo 10.º da Lei 5/97, que estabelece os objetivos da educação pré-escolar, apesar de contemplar o desenvolvimento pessoal e social da criança, não refere o seu desenvolvimento psicomotor. De igual forma, o ponto 3 da Circular 17/ DSDC / DEPEB/ 2007- *Gestão do currículo na educação pré-escolar*, é omissa no que concerne à implementação da educação física no Pré-Escolar, deixando essa decisão ao critério dos agrupamentos de escolas, municípios e educadores responsáveis pelo grupo de crianças. No 1.º CEB, de acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei 94/2011, que republica o antigo Decreto-Lei 6/2001, na sua matriz curricular prevê a implementação da área de educação física, no entanto, não estabelece uma duração mínima delegando-o, portanto, para os agrupamentos de escola a atribuição da respetiva carga horária. Este facto conduz a uma diversificação de ações entre instituições educativas, enquanto umas investem fortemente na implementação da educação física, outras, porém optam por não agir nesse sentido.

Este facto, está presente por Neves R. (2003, p. 2), na sua comunicação no Congresso Nacional de Educação Física,

A escola do 1º CEB vive uma situação problemática ao nível da sua gestão pedagógica e administrativa, decorrente da proliferação de modelos e de recentes e tumultuosos processos de alteração das suas formas organizativas. Assim, os seus professores e escolas integram-se em realidades administrativas e pedagógicas diversas e heterogéneas.

Na mesma linha de pensamento, Proença e Brás (2010, p. 96) afirma que, no 1.º CEB, existem fatores que impedem o funcionamento regular da educação física: a falta de rigor, o incumprimento do currículo e a ausência de avaliação pelos órgãos que integram o sistema educativo.

A sua perspetiva vai ao encontro das pesquisas efetuadas pela EU, nos países europeus, onde se constata existirem escolas que consideram a educação física como

uma área dispensável e até um entrave para a aprendizagem das restantes áreas curriculares, não contribuindo, portanto, para o combate ao sedentarismo instalado na nossa sociedade e para a substituição do jogo virtual em detrimento do jogo real, este de tão grande importância para o desenvolvimento global da criança.

A qualificação do pessoal docente é outro dos fatores que Hardman (2005, p. 79) considera limitador da credibilidade da educação física. Segundo o autor, em muitos países, a adequação da preparação dos professores é discutível e a formação inicial, pode ser um problema, mesmo nos países economicamente desenvolvidos. Geralmente em toda a região europeia os diplomas de qualificação para o ensino da educação física variam conforme o grau a lecionar.

Para o ensino básico, as qualificações tendem a ser adquiridas em instituições pedagógicas, mas não exclusivamente; enquanto para o ensino secundário, as qualificações são predominantemente adquiridas em instituições universitárias. É cenário comum em toda a Europa, a prática da qualificação de professores "especializados" em educação física para o ensino secundário e professores "sem especialização" para o ensino básico, sendo estes ainda qualificados para ensinar uma segunda matéria.

Na perspetiva de Carreiro da Costa (2005, p. 262), existem fatores que potenciam a implementação de um currículo não recomendado: as ações dos professores podem estar limitadas ao contexto onde estão inseridas e à visão particular que diz respeito às crenças dos professores sobre os objetivos educacionais. Este último aspeto refere-se a várias situações relacionadas com os alunos e processos de aprendizagem; representações do bom e mau ensino; conhecimento e especialização; perceções sobre a sua própria capacidade de ensino em relação ao desempenho dos alunos e ao seu compromisso na educação.

Acrescente-se, ainda, a resistência da classe docente face às inovações curriculares (Nóvoa, 2007, p. 16), bem como as identidades pessoais e profissionais, que contribuem para a interpretação do currículo (Day, 2001, p. 17).

De acordo com Clark e Peterson (1986, p. 255), o currículo é interpretado e posto em prática de acordo com o pensamento, planeamento e tomada de decisão do professor. Neste contexto o processo de pensamento do professor influencia o seu comportamento: a ausência de um modelo próprio para a educação física que, em primeiro lugar, sirva de ponto de partida para a conceção de um currículo; em segundo

lugar, respeite as necessidades dos alunos, e, em terceiro lugar, vá ao encontro das necessidades e perspectivas do professor, influenciando ainda a qualidade de ensino.

Torna-se portanto fundamental refletir sobre a função do professor. Conhecer o modo como é construída a sua identidade pessoal e profissional e o impacto da formação de professores na construção das identidades.

2.2. Percursos na formação em educação física

A formação do professor inicia-se no momento em que ainda é aluno, com a observação quotidiana do desempenho dos seus professores (Formosinho, 2009, p. 9) e na convivência com os respetivos estilos de ensino (Formosinho, Machado, & Formosinho, 2010, p. 8), mantendo-se ao longo da sua aprendizagem. Ao ingressar na instituição responsável pela sua formação, o futuro professor recebe os conhecimentos, à partida, necessários para poder agir, como profissional educativo. Salienta-se, no entanto, que a conclusão do curso não significa o fim da sua formação, esta continua ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Podemos, então definir a formação de professores como um processo dinâmico, antecipatório do ato pedagógico (Onofre, 1991, p. 70), composto pela articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos (Costa C. , 1996, p. 12) no contexto da previsibilidade e controlo (Onofre, 1991, p. 70), no qual se promove a aprendizagem dos saberes profissionais significativos, inerentes ao desempenho docente, traduzindo-se no “aprender a como ensinar” (Costa C., 1996, p. 12).

A UNESCO (1986, p. 22) concebeu a seguinte definição sobre a formação de professores:

Programas de estudos, geralmente executados ao nível superior, levando à concessão de um certificado válido para o ensino técnico ou profissional que indica o nível em que o titular está autorizado a ensinar. Estes programas podem consistir, essencialmente, de uma formação psicopedagógica, se o recrutamento é feito entre os candidatos que já têm diplomas, qualificações e experiência profissional em uma especialidade particular. Eles também podem consistir de uma formação de professores integrada com melhorias técnicas, incluindo períodos de prática em uma determinada área. Normalmente os programas integrados são concebidos e organizados para os graduados de ensino técnico sendo estimulados a prosseguir ou continuar os seus estudos nesta área para atender às necessidades urgentes de pessoal técnico e profissional.

No entender de Mesquita (2011, p. 40), a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo, que ocorre durante a sua carreira profissional e que envolve, não só, a obtenção e desenvolvimento de competências, como também a procura da inovação e de uma dinâmica profissional, de carácter individual e coletiva, contribuindo para o desenvolvimento da sua identidade profissional e pessoal. Como afirma Gonçalves (2009, p. 24) trata-se de, como os docentes se “vão tornando professores” ao longo das suas carreiras.

Clark e Peterson, (1986, p. 257), baseados em investigações realizadas sobre o efeito do comportamento do professor nos alunos, declaram que a ação comportamental do professor exerce um efeito observável nos alunos. Aliás existe uma causalidade cíclica entre ambos, ou seja, se o comportamento do professor influencia o comportamento do aluno, este por sua vez também irá afetar a ação do professor.

No que respeita especificamente à área de educação física, Carreiro da Costa (1996, p. 9) sustenta que, a formação de professores é um “grande continuum que começa antes mesmo da formação inicial”, sendo por isso, espetável que os alunos como candidatos a professores, já tenham passado por experiências relacionadas com a sua área de ensino preferida.

Na realidade, essa experiência é valorizada pela própria instituição de formação de professores, antes do candidato iniciar a sua formação, uma vez que o mesmo deve submeter-se, a provas de natureza física e desportiva para ingressar no curso de educação física.

Quanto a este facto, a recente legislação para o acesso ao Ensino Superior (Deliberação N.º 202/2012) veio uniformizar, institucionalmente os pré-requisitos exigidos aos candidatos. A prestação de provas de aptidão funcional, física e desportiva são, portanto, um meio de seleção para a frequência do referido curso.

Na perspetiva de Proença e Brás (2010, p. 78), a formação desempenha um papel essencial ao promover e edificar o desenvolvimento da identidade como professor, contribuindo, ainda, para a consolidação do docente.

No desenvolvimento profissional do professor, o processo de aprendizagem prossegue não só através da socialização, como também durante a formação contínua onde pode interagir nas atividades variadas, quer sejam formais ou informais.

A estrutura curricular para a formação de professores apresentada no Decreto-Lei n.º 344/89 é composta pelas seguintes componentes de formação:

- a) Pessoal e social, com o propósito de fomentar a adoção de atitudes reflexivas, autónomas e participativas, bem como a interiorização de valores deontológicos e o apelo à capacidade nas perceções de princípios.
- b) Científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade.
- c) Científica no domínio pedagógico-didático.
- d) Desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) Desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

De acordo com o diploma, estes princípios são abordados de acordo com o tipo de especialização ou nível de ensino a que o futuro professor se propõe.

A formação de professores, percebida como um processo contínuo, inicia-se ainda antes da entrada para a instituição de formação e prolonga-se pela sua vida profissional. É constituído por etapas de desenvolvimento ou períodos de tempo, onde o professor se confronta com uma diversidade de experiências sociais, académicas e profissionais. A interação, de certa forma voluntária, entre esses saberes fundamentam a formação do professor.

Importa, portanto, refletir sobre o que acontece nas instituições responsáveis pela formação de professores quanto às respetivas orientações e conceções.

2.2.1. As conceções sobre a formação de professores

Presume-se que o objetivo comum das instituições de formação seja, através dos seus programas de formação inicial, preparar os candidatos para assumirem a responsabilidade de um ensino independente na sala de aula, não só sendo capazes de fornecer aos seus alunos um bem-estar físico e emocional, como também proporcionar-lhes de forma equitativa e adequada oportunidades de aprendizagem, ajudando-os a adquirir os respetivos conhecimentos de conteúdo (Nemser & Floden, 1986, p. 547).

Segundo Nemser e Floden (1990, p. 20), as orientações conceptuais sobre a formação de professores refere-se ao “conjunto de ideias sobre os objetivos da formação de professores e a forma como os alcançar”.

No entanto, cada instituição de formação de professores possui opções epistemológicas diferentes justificadas pelos seus próprios paradigmas. Nesta

perspetiva, Matos (1994, p. 54) sustenta que os agentes educacionais atribuem diversos significados ao ensino e à educação. Similarmente não existe acordo no que deve ser o conhecimento profissional e as competências de ensino que o professor deve dominar.

Neste sentido, os programas curriculares inerentes aos seus próprios paradigmas poderão variar de instituição para instituição (Pacheco, 2002, p. 16).

No entender de Nóvoa (1992, p. 25), a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um conjunto de ações reflexivas e críticas das práticas, bem como de uma contínua reconstrução da sua identidade profissional e pessoal. A ação reflexiva referida é sustentada pela abordagem reflexiva de Schön (1990 citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 35), que elege o caráter da reflexão na formação e desenvolvimento profissional de um professor, a reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão da ação, ou seja, a metacognição reflexiva.

Neste sentido, a construção e desenvolvimento do plano de estudos que compõe o curso de formação de professores deve fundamentar-se num conjunto de princípios que possam nortear a sua formulação.

Segundo Nemser e Floden, (1986, p. 523) a formação de professores deve combinar e recriar as crenças dos professores e os futuros sobre o seu trabalho. As habilidades técnicas são importantes, no entanto, segundo as pesquisas efetuadas no ensino, os conhecimentos implícitos, assentes nas habilidades técnicas dos professores, nem sempre se enquadram nas finalidades do ensino. Então, é neste contexto que os autores sugerem uma mudança no balanço entre a formação de professores e a sua preparação.

A perspetiva ecológica de Nóvoa (1992, p. 27) sustenta que a formação deve basear-se, por um lado, em práticas de “*dimensões coletivas*”, possibilitando a emancipação e consolidação profissional e, por outro lado, promover a preparação de professores reflexivos, responsáveis pela sua própria formação, visando o seu desenvolvimento profissional. Os pressupostos para a formação de professores assentam na experimentação, inovação, ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico e posterior reflexão crítica articulada com a investigação e as práticas educativas.

Deste modo, as dimensões da formação traduzem-se nos seguintes aspetos:

- Dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação.
- Articulação dinâmica entre a prática e a reflexão.

O modelo profissional proposto por Nóvoa (1992, p. 27), com a finalidade de promover a inovação na formação de professores, contempla não só a formação - ação, proporcionando aos professores a prática sobre a ação, como também a formação - investigação que apela à sua capacidade investigativa. No entanto, esta conceção só resulta se existir uma sólida articulação entre as instituições de formação de professores e as escolas com os respetivos projetos, no sentido de reforçar as tutorias dos futuros professores (Nóvoa, 1999, p. 26).

Na conceção de Mesquita (2011, p. 72) o projeto de formação de professores deve atender a quatro dimensões necessárias à ação profissional, definidas no Decreto-Lei n.º 240/2001, posteriormente substituído pelo Despacho 16034/2010, que define os *Padrões de Desempenho Docente*:

- Dimensão social e ética: compreende a aquisição das competências associadas aos deveres e à ética da profissão. Saber de uma forma eficaz, fomentar nos alunos a autonomia, a inserção social, a disciplina, a consciência cívica e a valorização de diferentes culturas. Como consciencializar-se das suas funções no quadro deontológico e ético específico da sua função como professor.
- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, concedendo ao professor a aquisição de competências que lhe permitam promover as aprendizagens curriculares nos alunos. Neste contexto é fundamental o domínio dos saberes transversais e multidisciplinares, que possibilitem ao professor trabalhar em ciclos de aprendizagem.
- Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade: reflete as competências de atuação do professor em relação ao contexto educativo onde se encontra, de modo a saber de forma eficaz privilegiar as interações entre a comunidade e a instituição.
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, orientando o professor a perceber o ensino como um processo de mudança e de inovação, desenvolvendo as suas capacidades de reflexão e de investigação; cooperação com outros profissionais do ensino, visando a construção pessoal e profissional ao longo da vida.

2.2.2. As orientações conceituais na formação de professores em educação física

Conforme a análise anterior sobre as concepções que influenciam a construção de programas de formação de professores, considera-se pertinente refletir sobre as orientações conceituais que delineiam os programas de formação dos professores em educação física.

De acordo com Bain (1990), as orientações paradigmáticas que, influenciam a formação de professores de educação física expressam-se nas seguintes correntes conceituais:

- Paradigma behaviorista e meritocrático: refere-se à promoção da aquisição e aperfeiçoamento das competências de ensino relacionadas com a eficácia pedagógica, promovendo uma aprendizagem e exercitação das habilidades de ensino, atribuindo um incontestado ênfase ao elitismo motor.
- Teoria Crítica: visa conceber uma orientação crítica em educação física, relacionada com os aspetos pedagógicos, políticos, económicos, éticos e morais inerentes à atividade profissional. A sua finalidade é tornar os futuros professores elementos ativos na sociedade e responsáveis pela sua própria formação profissional.
- Teoria da socialização ocupacional: aponta para a delineação de estratégias formativas ajustadas às experiências vivenciadas pelos alunos formandos. Considera, que o processo de aprender a ensinar decorre ao longo da vida do docente, sendo influenciado pelos principais agentes de socialização: as suas vivências e contactos com o desporto, as suas experiências na educação física e desporto e a sua formação formal.

No entender de Schempp (2005, p. 64), a teoria da socialização organizacional pretende compreender a vida dos professores, no que diz respeito ao modo como adquirem e constroem o conhecimento, as crenças e comportamentos necessários para atender às demandas que enfrentam na sua carreira.

Na concepção de Carreiro da Costa (1996, p. 20), os cursos de formação de professores em educação física devem não só desenvolver de forma deliberada e sistemática a aprendizagem de competências de ensino e as capacidades de indagação e

reflexão enquanto estudantes, como também promover o aperfeiçoamento dessas capacidades no professor em serviço.

Para Albuquerque (1997, p. 127) o projeto de formação inicial de professores de educação física deve comportar, não só o domínio conceptual e curricular, mas também proporcionar uma associação consistente com as realidades escolares e profissionais. É ainda essencial a explicitação clara dos seus objetivos e estratégias com a inclusão das componentes científicas e pedagógicas e a integração do estágio profissional, estando inerente, neste caso, uma forte associação entre a escola onde o estágio é realizado e a instituição de formação de professores.

Na perspetiva de Onofre (2002, p. 187), a formação de professores em educação física deve respeitar dois princípios fundamentais, por um lado, encontrar processos que lhes permitam individualizar e personalizar a aquisição de experiências de aprendizagem, e por outro lado, construir o conhecimento a partir de experiências diretas, testemunhadas pelos próprios.

Quanto à importância dos princípios de formação, vários autores assumem perspetivas críticas que não só refletem a sua influência na formação de professores, como também o modo como são relevados pelas respetivas instituições de formação.

Assim, na aceção de Onofre (1991, p. 76), os princípios de formação, assumem um papel essencial para a construção do plano de estudos na formação de professores, por exercerem uma influência inspiradora aos propósitos da respetiva formulação.

O sucesso do programa de formação depende, sobretudo, da articulação harmoniosa entre as componentes que o constituem (Onofre, 1991, p. 84; Piéron, 1996, p. 10).

Carreiro da Costa (1996, p. 19) fundamentando-se em estudos desenvolvidos nos programas de formação de professores, assevera que a natureza dos processos de formação manifesta-se, essencialmente num cenário de imitação artesanal (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17), no qual durante a prática pedagógica o futuro professor, observa, escuta e procura imitar sem contestação, o seu mestre ou o seu modelo. Neste cenário, a aprendizagem do aspirante a professor fundamenta-se na replicação dos modelos existentes e demonstrados pelo mestre, como tal, a experiência ocorre com o decorrer do tempo. Por se tratar, especificamente da área de educação física, confia ainda no “*dom pessoal do docente*”, ou seja, as suas boas capacidades, ao nível dos seus valores, conhecimentos sobre um ou outro desporto e a sua intuição.

No entender de Piéron (1996, p. 8), os programas de formação de professores em educação física devem ser definidos, respeitando três aspetos fundamentais:

- Formação académica: refere-se a uma formação de base que consiste na aquisição de todos os saberes necessários em educação física. Trata-se, portanto, da aquisição de conhecimentos nas dimensões: pedagógica, de ensino e da matéria, estando ainda implícitas as áreas, de treino desportivo, da gestão e organização e das atividades desportivas e lazer, acompanhado por uma prática reflexiva.
- Formação profissional: considerada pelo autor como uma ciência aplicada, centrada na formação pedagógica, a partir da qual deve atender, não só à aquisição dos conhecimentos mas também às competências pedagógicas, especificamente relacionadas com o comportamento do futuro professor de educação física.
- Formação no terreno: centra-se, fundamentalmente, nas competências e atitudes do aspirante a professor ao colocar em prática os seus conhecimentos fundamentais adquiridos anteriormente. Desenvolvem-se estratégias de prática de ensino como a simulação em contexto de sala de aula, no contacto com os alunos, permitindo aos estudantes a colocação em prática dos conhecimentos teóricos já adquiridos. O processo de supervisão pedagógica assume, neste campo, um papel preponderante uma vez que analisa o processo de ensino-aprendizagem do formando, na sua prática pedagógica.

As linhas orientadoras para um programa de formação de professores, na conceção de Crum (2002, p. 68) sugerem:

- Uma aprendizagem através da reflexão, aplicando métodos adequados que envolvam os futuros professores, na resolução de problemas e desenvolvam a capacidade de questionar.
- Um consenso conceptual no corpo docente das instituições de formação, acordando com os docentes das respetivas instituições, as conceções mais adequadas para determinar a natureza da disciplina, construir objetivos apropriados, idealizar o corpo, a motricidade e o desporto, com o propósito de alcançar o âmago da intervenção em educação física, ensinar e aprender.
- A garantia de coerência na estrutura do programa, organizando as áreas do conhecimento, visando atender ao “mote” da formação de professores, a preparação de professores reflexivos.

No entender de Carreiro da Costa (2004, p. 43), um programa de formação de professores de educação física de qualidade deve apresentar as seguintes características:

- Estabelecer uma unidade conceptual entre os formadores, organizando o programa de formação, de acordo com concepções claras sobre o significado, da escola, da educação física e do que ensinar, proporcionando aos futuros professores, uma ideia repartida de crenças, acerca do significado de ser professor da especialidade.
- Explicitar perfeitamente os objetivos de formação, com a clarificação das competências terminais do programa.
- Proporcionar expectativas de um trabalho de elevada qualidade, transmitindo aos estudantes, a partir dos programas de formação, uma cultura de exigência, esforço e qualidade.
- Distribuir proporcionalmente o tempo destinado aos conteúdos teóricos e práticos, à pedagogia e às experiências de aprender a ensinar.
- Realçar os conhecimentos e procedimentos práticos, com a organização de sequências experienciais bem planificadas, quer em simulação quer na realidade escolar.
- Investigar e desenvolver, mantendo um cuidado permanente, em avaliar a qualidade dos resultados da formação e de associar as atividades à investigação, respeitando o domínio do conhecimento na formação de professores.
- Conceber redes internas e externas de formadores, professores de educação física e escolas (de ensino básico e secundário), onde existe um ensino da educação física de qualidade. Este requisito é o fator chave não só, para criar e divulgar as boas práticas, mas também para repensar a própria formação e promover a investigação sobre o ensino da educação física.

Ao analisarmos as diferentes concepções sobre os princípios orientadores necessários à construção do programa de formação de professores em educação física, assevera-se que é essencial promover o equilíbrio entre a componente académica e a pedagógica sendo unânime a necessidade de estruturar o programa, de modo a que todas as suas componentes apelem à capacidade de ação e reflexão. É, igualmente do consenso de todos, a necessidade de uniformizar o corpo de conhecimentos, não só

dentro da instituição de formação, como também entre as instituições de formação de professores.

2.3. A identidade profissional

Sobre a identidade do professor sugere-se uma primeira abordagem ao conceito geral sobre a formação da identidade. Assim, adotando uma perspectiva psicossocial, Ferreira (2009, p. 41) considera que a identidade de um indivíduo é construída com o desenvolvimento do *eu* num contexto social, histórico e cultural e com a clarificação do autoconceito e da autoestima.

Na perspectiva ecológica de Chaves (1997, p. 50) a identidade psicossocial de um indivíduo abrange o seu todo, na dimensão pessoal e social, construída a partir da apreensão percetiva do mundo, nas suas atitudes, valores e motivações. Estes fatores desempenham um papel, parcialmente decisivo para a formação da consciência, sobre o meio externo e da sua aceção.

Na conceção de Moita (2007, p. 139), a identidade pessoal consiste num sistema de múltiplas identidades e a sua riqueza encontra-se na organização dinâmica dessa diversidade. A identidade profissional do professor é uma construção de dimensão espaço-temporal, que atravessa a vida profissional, desde a fase da preferência profissional até à sua aposentação, passando ainda pelo tempo da formação académica e pelos diferentes espaços educacionais onde exerce a sua função. É construída por saberes científicos e pedagógicos, bem como a partir de referências de ordem ética e deontológica.

Na conceção de Goodson (2008, p. 108), a identidade profissional exerce, de certo modo, uma influência na identidade pessoal do professor. Segundo o autor:

As nossas origens e as nossas experiências de vida são, obviamente, ingredientes - chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal. Dependendo do grau em que investimos esta identidade no ensino, tais experiências e origens enformam a nossa prática.

Na mesma linha de pensamento, Moita (2007, p. 139) defende que a relação existente entre identidade pessoal e profissional permite a construção de outras relações assentes, por um lado, em atividades de natureza auto criativa e, por outro lado, nas transformações vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a

integração e a desintegração. O *eu* é a componente central, que procura a unificação possível sendo cruzada por múltiplas contradições e ambiguidades.

Após as definições de identidade pessoal e profissional é conveniente entender o que é profissão de professor. Assim, partindo de uma definição universal, ser professor é “qualquer pessoa oficialmente designada para participar num estabelecimento de ensino público ou privado. Geralmente, essa pessoa deve ter concluído com êxito um currículo e formação pedagógica numa instituição adequada” (UNESCO, 1986, p. 22).

Neste sentido, Sacristán (1999, p. 65) considera que a profissionalidade docente é a asseveração do que é exclusivo da ação docente. Aspetos como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, constituem a especificidade de ser professor.

No que se refere ao ser professor de educação física, Matos (1994, p. 54) aclara que a dificuldade em determinar um “perfil profissional” de ser professor reside nas características atribuídas à sua atividade profissional e à diversidade de situações que comporta. Neste sentido, a atribuição de um papel ou função concludente com o perfil profissional condiciona a definição das necessidades inerentes à formação de professores.

Na perspetiva de Albuquerque (1997, p. 115), o professor de educação física é visto como o elemento de ação que despoleta toda a ação educativa mediante a sua atuação direta e sistemática, sendo por isso, um elemento aglutinador de todo o processo ensino/aprendizagem e consubstanciador dos métodos, dos programas e dos materiais.

No entender de Canfield (2003, p. 32), o professor de educação física é entendido como um profissional, um ser em movimento que constrói os seus valores, estrutura as suas crenças, assume as respetivas atitudes e age em função de um eixo pessoal, distinguindo-se, portanto, dos outros.

Os autores Proença e Brás (2010, p. 77) definem a identidade do profissional de educação física como o resultado, não só de um sistema simultâneo de separação e constituição de alguém, que depende do poder de autoridade do grupo profissional, mas também, de uma consequência do processo de estruturação dos aspetos comuns e de um investimento em torno da unidade, da afiliação, do sentido de pertença dos seus afiliados sobre as suas representações sociais (v.g valores, imagens, utopias, ideologias,...).

Na perspetiva da promoção da identidade profissional do professor de educação física, Carreiro da Costa (2002, p. 103) definiu as seguintes funções e tarefas do professor:

- Ensino da Educação Física: planeamento curricular, intervenção e interação pedagógicas, avaliação da aprendizagem e do ensino.
- Ensino e treino do Desporto Escolar (DE): gestão de projetos de desenvolvimento do DE, conceção, implementação e avaliação de processos de formação desportiva.
- Animação de atividades de complemento curricular.
- Gestão escolar: direção de turma, coordenação do departamento de educação física, gestão pedagógica (i.e. conselho pedagógico e conselho disciplinar) e administrativa (i.e. conselho executivo) da escola.
- Relação escola/comunidade: participação nas opções da política educativa, educação e promoção da saúde, intervenção social e cultural, intervenção no diagnóstico e na resolução dos problemas científicos e profissionais, inovação e investigação pedagógicas.
- Gestão da formação da comunidade educativa e da autoformação permanente: desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Também com idêntica intencionalidade do autor anterior, Crum (2002, p. 63) defende que, para o professor de educação física ser considerado como um educador profissional, deve atender-se a vários fatores, distribuídos por três níveis que compõe a sua função, a saber:

- Micro: reservada ao planeamento, condução e avaliação das situações de ensino-aprendizagem.
- Meso: associada ao enquadramento do professor com a escola, como organização e comunidade.
- Macro: referente à intervenção do professor de educação física com a comunidade local, através da sua ligação com clubes desportivos, ginásios ou outras instituições ligadas ao desporto.

Quanto a este último aspeto, Schempp (2003, p. 22) entende que a função de treinador pode tornar-se altamente atraente por suscitar o desafio de treinar e pela

paixão pelo desporto. Acrescente-se ainda que, o sucesso obtido na participação de eventos desportivos oferece ao, professor/treinador, uma recompensa e um reconhecimento muito maior do que aqueles que são encontrados na aula de educação física.

Consequentemente poderá haver, por parte do professor um menor investimento no seu trabalho com os alunos. Como tal, é essencial considerar cuidadosamente os fatores, como o tempo e a pressão exercida sobre as restantes obrigações profissionais e pessoais.

Na perspetiva de Siedentop (2005, p. 92), a identidade do professor de educação física corresponde às seguintes características: confiante nas suas competências de ensino e na aprendizagem dos alunos; dedicado ao ensino e aos alunos; eficiente na gestão da aula, tanto no que diz respeito ao tempo, como à abordagem dos conteúdos e controlo dos comportamentos dos alunos. Na sua perspetiva, os professores de educação física eficazes implementam um currículo significativo e desafiador em que as tarefas de aprendizagem são sequenciadas para garantir o sucesso do aluno; fornecem as orientações adequadas aos alunos quanto à sua aprendizagem e proporcionam o espírito de entejuda; percecionam a aula a qualquer momento e demonstram-no aos alunos e tentam fomentar um clima psicologicamente e emocionalmente seguro no qual os alunos possam aprender e crescer.

Após conhecermos as conceções de vários autores sobre a identidade do professor de educação física é oportuno conhecer as conceções dos alunos. Assim, serão apresentadas três investigações e os respetivos resultados.

Deste modo, Gonçalves (1997, p. 111) realizou um estudo no âmbito da conceção dos alunos sobre o processo de formação em educação física. Foram inquiridos 398 alunos de ambos sexos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. O resultado dessa investigação revela que a maioria dos alunos considera positiva a maneira como os professores ensinam e a relação pedagógica estabelecida nas aulas. Enquanto os rapazes valorizam, de certo modo, a competência científica profissional, as raparigas valorizam os aspetos afetivos e as características pessoais dos professores.

Outra investigação realizada por Canfield (2003, p. 32) a 671 indivíduos de ambos os sexos e a com idades iguais ou superiores a 16 anos pretendia encontrar as respetivas conceções sobre a identidade do professor de educação física. Surgiram então as seguintes perceções:

- Imagem positiva e diversificada. O professor de educação física transmite dinamismo, disposição e agilidade.
- Profissional competente. O professor de educação física sabe o que faz, estando sempre atualizado, colocando em prática os seus conhecimentos, sabe ensinar e gosta do que faz. Além de ser exigente, determinado, disciplinado, bem-educado, responsável e empenhado.
- Carismático. Procura estabelecer bons relacionamentos, sendo uma pessoa alegre, comunicativa, desinibida e simpática.

A investigação realizada por Carreiro da Costa e Sá (2009, p. 103) a formadores de professores de educação física e respetivos estudantes no último ano do curso pretendia conhecer as suas expectativas, motivações e as perceções sobre aspetos relacionados com a formação inicial e a atividade profissional. Ambas as amostras (professores formadores e estudantes), mencionaram a competência científico-pedagógica, como característica essencial ao ser “Bom professor”.

No que diz respeito à imagem que os estudantes possuem sobre os seus formadores, os mesmos atribuem uma maior importância aos aspetos relacionados com as atitudes e características pessoais, particularmente às capacidades motivacionais que proporcionam aos seus alunos.

A análise das três investigações realizadas a populações diferentes, mas enquadradas com a atividade profissional em educação física, permite-nos deduzir que quer os alunos do 3.º CEB e Secundário como os estudantes do curso de educação física, atribuem ao professor de educação física uma boa capacidade de relacionamento, o gosto pela sua profissão e sobretudo uma competência profissional, não só ao nível da componente social, mas também na científica e pedagógica.

De acordo com Cassidy e Rossi (1996, p. 197), existe uma relação entre a identidade dos professores de educação física e a capacidade de adquirir conhecimento. A consciência prática está associada às rotinas diárias e aos papéis que desempenha.

Enquanto as rotinas (métodos) estão ligadas à habilidade de se realizar socialmente e desempenhar um papel de equilíbrio individual, facilitando igualmente o sentido da continuidade. Os papéis representam aquelas ações que envolvem o professor, parcialmente em conformidade com as convenções sociais e pelas disposições pessoais e respetivas tendências.

Ambos propiciam ao professor de educação física o sentido de investimento, ou de continuidade, assente num sentimento de compromisso ele próprio constituído por um quadro de referências que os próprios professores construíram socialmente. O modo como o professor transmite a sua imagem de boa aparência física, a sua abordagem ao ensino e as suas expectativas sobre os alunos não pode estar dissociado das práticas sociais e profissionais onde está assente a sua consciência prática. Por sua vez, esta não pode estar separada do seu conhecimento.

Por outro lado, os discursos ideológicos que representam as rotinas e os papéis dos professores de educação física contribuem para a consciência prática do professor. Portanto o desempenho do professor de educação física e a sua ação dependem de como é o indivíduo.

No entender de Schempp (2003, p. 23), a política de ensino pode assumir uma dimensão desafiadora para a vida profissional de um professor. A política de ensino e a experiência do professor, na sala de aula, assumem caminhos diferentes. No entanto, são dois fatores que influem na identidade do professor. As condições da escola, as variações individuais dos alunos, e as expectativas específicas de cada cargo do professor geram um mundo singular para cada professor. Da mesma forma, cada professor incorpora um conjunto distinto de fatores pessoais de fundo como as experiências, a educação, as crenças, as causas e assim por diante. É no conflito entre fatores externos, exclusivos da escola, e fatores internos, exclusivos do professor, que surge a procura de uma identidade profissional, no contexto político da profissão, da escola e da sala de aula.

2.3.1. As competências do professor de educação física

No que diz respeito ao conceito de competência, Chaves (1997, p. 44) considera-a como uma capacidade potencial para ensinar que se traduz num desempenho efetivo consoante a interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao contexto, aos alunos e à situação envolvente do processo ensino - aprendizagem.

Na perspetiva de Roldão (2008, p. 22), a competência constitui o referencial orientador para a definição dos objetivos pertinentes ao seu desenvolvimento.

Entende-se que o sentido de competência, na perspetiva psicossocial de Ferreira (2009, p. 35), resulta do sentimento de confiança que o indivíduo constrói quando interage com acontecimentos da sua vida e quando obtém êxito na execução das tarefas

que se propõe realizar, podendo ainda afetar, outros aspetos de desenvolvimento, tais como: a autonomia e o domínio das emoções.

De acordo com Onofre (1991, p. 78) e Mesquita (2011, p. 74), os critérios de sucesso da atividade profissional, compostos pelas áreas de intervenção no ensino e as competências que caracterizam a sua intervenção, devem constituir-se como referenciais terminais da formação de professores.

Na reflexão de Crum (2002, p. 61), sobre as funções e competências do professor de educação física, está patente a importância que deve ser atribuída ao conceito de educação física, como sendo um fator orientador na definição do papel a desempenhar pelo professor. O autor explica que a existência de conceitos distintos, sobre o significado da educação física, conduz a definições divergentes sobre o desempenho de papéis do professor e, como tal, perspectivas distintas sobre a adequação das competências a adquirir pelo professor. Como resultado, constroem-se programas de formação inicial de professores discrepantes.

Na ótica de Carreiro da Costa (2002, p. 102), o objetivo principal da formação inicial de professores em educação física é “conceber o professor de educação física como um profissional”, ou seja, desenvolver um conjunto de estratégias, visando a aquisição de saberes de modo a que ao terminar o curso o estudante coloque em prática as suas competências em qualquer situação. Nas palavras do autor está presente a competência profissional quando

(...) homem ou mulher, em situação, capaz de refletir na e sobre a ação, de dominar qualquer situação nova; alguém que apresente a capacidade (as potencialidades) de adaptação, eficácia, expertise, capacidade de resposta e de ajustamento ao solicitado, ao contexto, e aos problemas complexos e variados que enfrenta na sua atividade.

No entender de Crum (2002, p. 64), a formação inicial em educação física deve, sobretudo, formar profissionais reflexivos com competências para compreender, de forma crítica, as mudanças na cultura do movimento e serem ainda capazes de decidir a pertinência dessas mudanças no currículo da educação física; avaliá-lo e determinar os valores e objetivos para o seu ensino; perceber o que deve ser aprendido e o que deve ser ensinado; transformar o conhecimento adquirido sobre o desporto e movimento, as competências, desempenhos motores, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas e analisar e avaliar a sua própria prática.

Para Onofre (1991, p. 83) a competência específica da profissão de professor é de natureza pedagógica, integrando um conjunto de saberes: *saber-fazer* e *saber-ser* nos

domínios do conhecimento, atitudes, capacidades e comportamentos, tendo competência para intervir nas seguintes áreas:

- Na sala de aula: com a necessidade de aumentar a sua capacidade de desenvolvimento curricular e de pesquisa.
- No estabelecimento de ensino: em funções de colaboração/cooperação, animação da instituição, conhecimento atualizado sobre a organização do sistema educativo, formação pessoal e capacidades de administração e gestão escolar.
- Na relação escola/comunidade: associar-se a outros intervenientes no processo educativo (família/agentes exteriores) e relacionar o currículo escolar com a vida extraescolar.
- Na comunidade: apelando à sua competência pessoal e à sua formação cultural que se pode traduzir ainda na capacidade de assumir outra atividade profissional, politicamente consciente, com capacidade crítica e social.

O autor (Onofre, 1991, p. 83) considera necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre a formação pedagógica e a científica.

A competência pedagógica é, no entender de Matos (Matos, 1994, p. 55), como a mais específica e fundamental para a eficácia do professor. A sua definição consiste, no complexo de qualidades inerentes ao professor, que integram a sua personalidade nas quais se combinam de forma própria, para responder às características multidimensionais da atividade pedagógica, implicando ainda uma disposição psíquica para o rendimento. A eficácia da sua intervenção depende de uma diversidade de fatores: os externos (programas, condições de trabalho, tipo de alunos, etc.) e os internos, relacionados com a sua competência pedagógica e o seu sentido profissional. No entanto, não pode ser considerada a única necessária, uma vez que a sua construção depende da competência de natureza científica, bem como de outras que compõem o corpo de competências do professor.

De acordo com Chaves (1997, p. 68), a competência científica, consiste no conhecimento e domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade. Portanto, incide diretamente sobre uma área do saber, do conhecimento, ou em conjunto com outras áreas de investigação científica.

A noção de competência profissional, segundo Carreiro da Costa (2002, p. 102), é composta por um conjunto de conhecimentos de natureza cognitiva, afetiva, conectiva

e prática que se traduzem em saber fazer, saber estar, e também o domínio das destrezas do ofício necessárias para o exercício da profissão, refletindo-se nos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para garantir o desempenho do professor.

O autor definiu as seguintes competências para o professor de educação física:

- Possuir um profundo conhecimento científico e pedagógico.
- Apresentar um vasto repertório de habilidades técnicas de ensino.
- Utilizar as novas tecnologias.
- Trabalhar em equipa.
- Participar na gestão da escola.
- Analisar continuamente o seu ensino e o resultado do seu trabalho, promovendo as alterações necessárias.
- Atuar de acordo com os princípios éticos e morais.

Neste sentido, os programas de formação devem selecionar criteriosamente o conhecimento, os conteúdos e as experiências de formação mais relevantes e enriquecedoras, variando em função das concepções de ensino e do aprender a ensinar (Graça & Januário, 1998, p. 110).

2.3.2. Conhecimento do professor

A análise apresentada anteriormente realçou não só a necessidade de se formar professores competentes no desempenho das suas funções, mas também, as competências que são consideradas fundamentais. Salienta-se, no entanto, que as competências só podem ser adquiridas se se proporcionar ao futuro professor a oportunidade de obter um corpo de saberes que constitua o conhecimento de base, atuando este como suporte no desempenho como profissional educativo.

No entender de Arnold (1988, p. 119) o conhecimento prático diz respeito a certas formas de performance da competência. Tanto o conhecimento científico como o prático possuem uma racionalidade que lhes é própria. Quando se sabe executar determinada tarefa específica (v.g. construir uma mesa ou jogar squash), o seu conhecimento é exercitado e atualizado com a sua realização prática, manifestando-se em ações, habilidades e desempenhos.

Para Chaves (1997, p. 61) as componentes científica e pedagógica são dois vetores do conhecimento essenciais para a formação de professores. A articulação entre estes saberes numa perspectiva inter e transdisciplinar constitui a base para o processo de aprendizagem na formação do professor. A ótica interdisciplinar representa as possíveis ligações entre os diferentes conteúdos disciplinares, a perspectiva transdisciplinar atende à fundamentação e finalidades da interdisciplinaridade, sendo portanto de natureza mais reflexiva.

Na perspectiva de Nóvoa (1999, p. 28) a construção do corpo de conhecimentos do professor ocorre em três polos: metodológicos, atendendo à aprendizagem de técnicas e de instrumentos de ação; disciplinar, concentrando-se no conhecimento de uma dada área do saber e científico, que engloba a aquisição dos saberes relacionados com as ciências da educação e outras ciências, nomeadamente as sociais e humanas (v.g. Psicologia).

Assim, Nemser e Folden (1986, p. 513) sugerem cinco categorias do conhecimento: do contexto de ensino, do conteúdo, do desenvolvimento curricular, da instrução e o pessoal no âmbito da percepção do professor em relação ao aluno, quanto aos seus limites e ao modo como progride na aprendizagem. Este domínio do conhecimento funciona como um fator impulsionador para a aquisição de todos os outros conhecimentos.

Na conceção de Shulman (1987, p. 8), o professor deve dominar as seguintes áreas do saber:

- a) O conhecimento pedagógico geral compreende os saberes relacionados com a teoria da aprendizagem e com os princípios gerais de ensino e das técnicas de gestão da turma. Na fundamentação de Hammond e Sykes (1999, p. 8), a necessidade do professor saber interpretar as ações dos alunos, quanto ao que fazem ou pensam, encaminha-o à investigação, na procura de formas de ampliar o seu quadro de processos e técnicas, tendo como finalidade o sucesso na aprendizagem dos alunos.
- b) O conhecimento dos alunos e das suas características refere-se à importância do professor conhecer os alunos quanto à comunidade de onde são provenientes, aos géneros e respetivos níveis socioeconómicos. García (1999, p. 91) acrescenta ainda que, este tipo de conhecimento só pode ser adquirido quando se estabelece um contacto entre o professor e os alunos, com práticas adequadas de ensino que

promovam essa proximidade. Neste campo, a formação pode desenvolver, no futuro professor, a disposição favorável para sua ação.

- c) O conhecimento pedagógico do conteúdo reporta a importância, do professor saber construir uma ponte que ligue o sentido dos conteúdos curriculares que transmite aos alunos e o modo como estes constroem o seu significado.
- d) O conhecimento do currículo alude à necessidade do professor conhecer os programas curriculares, as teorias curriculares e respectivas sustentações.
- e) O conhecimento do conteúdo “ (...) é a principal fonte de compreensão da matéria para os alunos. A maneira como esta compreensão é comunicada transmite aos alunos o essencial de um assunto, e o que lhe é periférico. “ (Shulman L. , 1987, p. 9). Envolve o conjunto de saberes, relacionados com a matéria que o professor ensina. O conhecimento que o professor possui sobre o conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensina (García, 1999, p. 87).

Segundo o autor as referidas áreas do conhecimento são divididas em duas categorias: aquelas que pertencem ao domínio comum de todos os professores, independentemente da disciplina e as relacionadas com a matéria. A primeira categoria envolve o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos alunos e das suas características, os conhecimentos dos contextos educacionais (escolas; turmas), o conhecimento sobre as finalidades educativas, os seus objetivos e valores. A segunda categoria abrange os seguintes campos de ação: o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento do currículo e conhecimento do conteúdo.

Segundo Grossman (1994, p. 6117), existem seis conhecimentos que o professor necessita adquirir:

- a) O conhecimento do conteúdo refere duas dimensões do conhecimento: o substantivo, que consiste no corpo de conhecimentos gerais sobre a matéria (informações, ideias, tópicos) e o sintático que completa o anterior, representando o domínio do professor sobre os paradigmas de investigação em cada área do conteúdo (García, 1999, p. 87)
- b) Conhecimento dos alunos e da aprendizagem inclui conhecimento das teorias da aprendizagem, do desenvolvimento físico, social, psicológico cognitivo dos alunos, teoria prática da motivação, da diversidade étnica, socioeconómica e de género existente entre os estudantes.

- c) Conhecimento pedagógico geral engloba o conhecimento da organização e gestão da aula e os métodos de ensino.
- d) Conhecimento do currículo reporta os processos de desenvolvimento do currículo escolar.
- e) Conhecimento do contexto compreende o saber de múltiplas situações e contextos onde se desenrola o trabalho profissional dos professores, das famílias dos seus alunos e respetivas comunidades e ainda sobre os fundamentos históricos, filosóficos e culturais da educação de um determinado país.
- f) Conhecimento de si mesmo envolve o conhecimento dos valores, disposições forças e debilidades, filosofia educativa, metas para os estudantes e propósitos para o ensino.

Os conceitos apresentados sobre os conhecimentos necessários ao professor aplicam-se à sua generalidade profissional. No entanto, algumas das áreas do conhecimento, assumem uma especificidade maior quando se trata da formação de professores em educação física.

2.3.3. O conhecimento do professor de educação física

No que diz respeito ao domínio da educação física e com base nas conceções de autores relacionados diretamente com a referida disciplina, torna-se oportuno adequar os conhecimentos necessários do professor à área específica.

O conhecimento pedagógico geral engloba os princípios e estratégias de gestão de turma e organização da aula (Crum, 2002, p. 66). Esta área do conhecimento distingue-se pela especificidade da matéria, pelo grau e pelo contexto de ensino (Costa C. , 2002, p. 22). Refere-se ainda ao conhecimento sobre as competências, as estratégias e os princípios que os professores aplicam para transmitir as informações aos alunos (Schempp 2003, p. 30). O professor deve também ser capaz, de comunicar o que sabe sobre determinado assunto, de modo a ajudar os alunos a aprender com facilidade e eficiência.

O conhecimento dos alunos e das suas características permite entender o seu desenvolvimento e aprendizagens motoras (Crum, 2002, p. 66), os fatores cognitivos, emocionais, sociais, históricos e culturais que formam o indivíduo (Costa C. , 2002, p.

22), as diferenças individuais nos estilos de aprendizagem, respetivas capacidades, comportamentos, atitudes, disposições e aspirações (Schempp P. , 2003, p. 28).

O conhecimento do contexto educativo respeita o saber sociológico geral sobre o desporto e a cultura de movimento, no contexto onde desempenha as suas funções (Crum, 2002, p. 66); desde os níveis:

- Micro - turmas.
- Meso - instituição educativa.
- Macro - sistema social e cultural (Costa C. , 2002, p. 22).

No entender de Schempp (2003, p. 31), os equipamentos e as instalações são fatores ambientais que beneficiam a aprendizagem dos alunos. Os bons professores podem tirar partido das instalações para executar uma variedade de funções, como o afixar mensagens motivacionais ou realizações positivas dos alunos, bem como reorganizar pavilhões ou campos exteriores, para uma maior eficácia na sua utilização e a proporcionar um ambiente positivo de aprendizagem. Quanto maior for o conhecimento do professor sobre os materiais e equipamentos úteis para o ensino, maiores são as opções pedagógicas para o alcance do sucesso na aprendizagem dos seus alunos. Outro dos aspetos a salientar é o clima social a ser fomentado. O ambiente de aprendizagem deve ser um lugar onde os alunos sentem apoio nos seus esforços, no sucesso da experiência e em trabalhar para o sucesso dos outros.

O conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos e a sua base filosófica e histórica reporta todo o conhecimento sobre o percurso epistemológico da educação física e respetivas teorias, para formular a sua própria conceção sobre a educação física.

De um modo específico para o ensino da educação física, os autores Crum (2002, p. 67), Carreiro da Costa (2002, p. 22) e Schempp (2003, p. 27) salientam a necessidade dos professores adquirirem os conhecimentos nas áreas do conteúdo, currículo e pedagógico do conteúdo.

Assim, sobre o conhecimento do conteúdo importa saber, em primeiro lugar, o movimento, o exercício e o desporto; em segundo lugar, os princípios e as regras das danças, dos jogos e desportos e em terceiro, a experiência pessoal da prática desportiva (Crum, 2002, p. 67). Segundo Schempp (2003, p. 28), esta área do saber inclui os factos, os conceitos e as habilidades que caracterizam o desporto ou a atividade física.

No que diz respeito ao conhecimento do currículo, Crum (2002, p. 67) refere o conjunto de saberes que o professor necessita para as suas conceções necessárias à

execução dos seus planos de trabalho e materiais didáticos. Permite ao professor decidir, em primeiro lugar, quais as matérias que os alunos precisam de aprender, o momento ideal para a abordagem de determinado desporto ou atividade física. O professor que se baseia no conhecimento curricular consegue decidir uma gama variada de habilidades e de saberes sobre aspetos temáticos (regras, história, estratégias) possíveis de ser aprendidos bem como a respetiva sequência de abordagem.

Segundo o autor (Crum, 2002, p. 67), o conhecimento pedagógico do conteúdo, permite ao professor transformar o seu conhecimento sobre o desporto e movimento, desempenho motor, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através de situações de aprendizagem e ainda perceber e relacionar a origem das aptidões ou dificuldades dos alunos na aprendizagem de determinadas matérias, com as suas idades ou origens. É de salientar a sua dependência com a conceção que o professor possui sobre a educação física. O professor que perceciona a educação física como treino físico, possui uma visão diferente sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, em relação ao professor que tem uma perspetiva crítica em relação à cultura do movimento. No entender de Carreiro da Costa (2002, p. 22), o conhecimento pedagógico do conteúdo envolve as seguintes noções:

- a) Objetivos imprescindíveis ao ensino de um conteúdo atendendo ao grau de ensino.
- b) Capacidades e dificuldades mais comuns nos alunos quanto à sua aprendizagem de determinado conteúdo.
- c) Adequação dos recursos pedagógicos para uma matéria específica.
- d) Proporcionar as estratégias mais adequadas ao ensino de determinados conteúdos.

De acordo com Schempp (2003, p. 31), o conhecimento pedagógico do conteúdo é mais do que aplicar o conhecimento a um problema particular. Inicia-se no conhecimento sobre ensinar um determinado conteúdo e aprofunda-se com a experiência de ensino a diferentes alunos e em diferentes contextos. É, de certo modo, saber o que funciona com um determinado grupo de estudantes que aprendem uma determinada matéria.

No entender de Onofre (2002, p. 186), o conhecimento prático é definido como uma matriz de referências pessoal e subjetiva, que representa o modo real de pensar e agir de cada professor.

Segundo o autor (Onofre, 2002, p. 186), a construção do conhecimento prático funciona de acordo com a articulação de três níveis de ação: análise e resposta às

situações problemáticas, reflexão na e sobre a ação (i.e. problematização) e aplicação eficaz e harmoniosa das novas formas de atuação. Apresentam ainda características comuns que influenciam a sua construção, a profunda associação entre o conhecimento e as crenças do professor, construídas durante a sua atividade profissional, a relação de interdependência entre o conhecimento do professor e a especialidade dos contextos de intervenção profissional, a aliança entre as variadas concepções teóricas do conhecimento, construindo o próprio saber do professor e a relação entre as formas de aplicar o conhecimento reflexivo, implícito ou automático.

Assim, subentende-se que as crenças do professor, não só exercem uma consistente influência, na aquisição do seu conhecimento prático, como também contribuem para o modo como é aplicado pelo professor, durante o seu desenvolvimento profissional.

2.3.4. As habilidades de ensino em educação física

Após a reflexão sobre as concepções que envolvem as orientações para a construção de um programa de formação de professores em educação física, bem como as competências e conhecimentos necessários ao professor, importa agora abordar as habilidades de ensino, desde o seu conceito mais geral até ao mais específico.

Na definição de habilidade, Schempp (2005, p. 40) considera-a como uma série, ou sequência de ações que são realizadas num determinado período de tempo.

A referência de Piéron às habilidades de ensino (1996, p. 15) alude aos estilos ou padrões de ensino do professor que exercem impacto e influência na aprendizagem do aluno.

Para Camacho (s/d, p. 126), os professores podem proporcionar, através das habilidades, as condições de ensino adequadas, mas não podem influenciar diretamente no rendimento dos seus estudantes. O professor deve ser visto como um facilitador de ambientes e de situações de aprendizagem, facilitando ao aluno a aquisição de conhecimentos.

Na concepção de Carreiro da Costa (2002, p. 22), as habilidades de ensino não se desenvolvem, espontaneamente. A sua aquisição e aperfeiçoamento dependem da intencionalidade e estruturação de aprendizagem, promovido pelo processo de formação do professor.

O sucesso pedagógico em educação física exige do professor a capacidade de articular habilidades de diagnóstico, de instrução, de gestão e de remediação, adaptando

o comportamento às especificidades da situação educativa e às necessidades formativas dos alunos proporcionando-lhes melhores condições de aprendizagem.

No entender de Matos (1994, p. 67), a aquisição de habilidades pedagógicas proporciona a segurança e a fluência do decurso da ação do professor. Ao aumentar o leque de habilidades pedagógicas, o professor fica não só mais disponível para atender ao imprevisto do ato pedagógico, podendo dirigir a sua atenção para as situações complexas, como também mais criativo.

2.4. Objetivos/ conteúdos da formação de professores de educação física

Procedemos agora à análise das perspectivas de alguns autores sobre os objetivos e conteúdos essenciais que devem constituir os programas de formação.

Chaves (1997, p. 48) atesta que ao analisar o papel da formação, para a construção da competência, deve equacionar os seguintes fatores:

- a) Elaboração orientada das estratégias de intervenção.
- b) Estabelecer a sua posição em relação aos objetivos delineados.
- c) Relevância a conceção inerente aos professores formadores sobre o papel da formação.

De acordo com García (1999, p. 81), as metas e as finalidades do programa de formação inicial de professores compreendem as dimensões dos conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições.

No entanto, importa sobretudo determinar que papel irá desempenhar o professor, quando iniciar a sua carreira.

No entender de Carreiro da Costa (1996, p. 21), os objetivos do programa de formação de professores educação física devem formar o seguinte perfil de professor:

- Ser especialista no ensino da educação física. Com um conhecimento científico e pedagógico profundo.
- Possuir um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentar competências técnicas.
- Ser capaz de desempenhar o seu papel fundamental na promoção da aprendizagem, valorizando a qualidade de ensino.

- Possuir um espírito crítico sobre si mesmo, capaz de analisar continuamente o seu ensino e o resultado do seu trabalho, disposto a retificá-lo, caso seja necessário.
- Ser detentor de princípios éticos e morais.

No modelo para o programa de formação de professores, construído por Crum (2002, p. 73), está patente a organização hierárquica dos conteúdos programáticos atendendo aos conhecimentos que o futuro professor necessita adquirir. Deste modo, de acordo com a ordem estabelecida, são distinguidas as seguintes áreas programáticas e respetivas disciplinas:

1.^a Área - Conhecimento do conteúdo: biomecânica, fisiologia do desporto, princípios e regras das danças, dos jogos e dos desportos.

2.^a Área - Conhecimentos dos alunos, valores, objetivos educativos e pedagogia genérica - psicologia do desenvolvimento.

3.^a Área - Conhecimento dos contextos educacionais: sociologia da educação; análise da instituição escolar e sociologia do desporto.

4.^a Área - Conhecimento curricular e pedagógico, enquanto o primeiro refere-se ao planeamento e condução das aulas de educação física e dos materiais didáticos, o segundo envolve as aulas e sessões destinadas ao planeamento, condução e avaliação da prática pedagógica.

5.^a Área - Experiências práticas de ensino compostas por atividades de estágio orientado para aquisição das competências necessárias ao desempenho das funções dos níveis: micro ensino e ensino real, do meso e macro, compostas por reuniões de departamento, acompanhamento de direções de turma, estudos e contactos com agentes desportivos locais.

A quinta área constitui o topo da formação de professores, uma vez que, as respetivas experiências proporcionam ao futuro professor o confronto, com a realidade educativa. As restantes áreas, por funcionarem como sustentação, da quarta e quinta área, devem ser organizadas em função das experiências de práticas de ensino e de estágio. Os elementos programáticos, que correspondem à quarta área, têm uma função de “correia de transmissão”, permitindo que os conhecimentos adquiridos nas áreas anteriores, referentes às disciplinas científicas básicas e as próprias competências motoras, influenciem na prática de ensino dos alunos.

A eficácia do modelo de formação de professores, apresentado por Crum (2002, p. 73), depende do tempo atribuído ao contacto com a realidade educativa dos futuros professores, sendo por isso necessário que os mesmos partilhem as experiências educativas desde o primeiro ano do curso de formação.

2.5. A socialização dos professores de educação física nas etapas de desenvolvimento profissional

A socialização em educação física é um processo no qual as experiências sociais e também familiares exercem sobre um indivíduo influências, de tal forma que o conduzem ou induzem às perspetivas e comportamentos inerentes à função de professor, orientando-o para a sua opção profissional.

Este processo é mencionado por Schempp (2005, p. 64) na sua teoria da socialização organizacional, na qual fundamenta a compreensão da carreira de professor, no que diz respeito ao modo como adquirem e constroem o conhecimento, as crenças e comportamentos necessários para atender às demandas que enfrentam na sua carreira. A socialização do professor ocorre ao longo do tempo e do contexto onde está a exercer a sua ação.

Na perspetiva de Vieira (2007, p. 29), existem os seguintes tipos de socialização:

- Societal: modo como se adquire as regras influentes em determinado sistema social que caracterizam um determinado grupo que influenciam as formas de pensar e os comportamentos.
- Desportiva: processo através do qual se adquirem os conhecimentos e skills necessários à participação desportiva, bem como os significados que lhe são inerentes.
- Profissional: processo de aquisição dos conhecimentos, habilidades, sensibilidades, que ocorrem na formação inicial em educação física e que são inerentes à especificidade da profissão.
- Organizacional: compatível com a socialização profissional, uma vez que abrange igualmente a aquisição de conhecimentos, skills e sensibilidades, mas ao nível da organização do trabalho.

- Burocrática: manifestando algum confronto com a socialização profissional, esta forma de processo de socialização assenta na dimensão burocrática existente nas respetivas instituições.

2.5.1. A antecipação

O período de socialização antecipatória (Carvalho, 1996, p. 41) ou de aprendizagem (Schempp P. , 2003, p. 64) representa 16 anos de observação direta à ação do professor. A familiarização com as diversas tarefas pedagógicas e habilidades permite aos alunos adquirir uma espécie de aprendizagem precoce de experiências de ensino. São também capazes de estabelecer critérios de avaliação sobre o bom e o mau professor, classificando o trabalho do professor de educação física, como individualista em vez de coletivo e profissional.

Neste contexto, Carvalho (1996, p. 41) aplicou os conceitos, atrativos e os facilitadores, provenientes de Templin, Woodford e Mulling (1982) para padronizar as diversas influências na eleição da profissão. Os conceitos atrativos referem-se aos possíveis benefícios que a profissão oferece aos indivíduos, sejam de natureza material (vencimento, segurança de emprego, possibilidades de mobilidade), de natureza simbólica (prestígio, poder) ou de natureza emocional (prazer e satisfação). Os conceitos facilitadores compreendem os mecanismos sociais que contribuem para a decisão de entrar numa determinada profissão.

No que diz respeito aos conceitos atrativos, Lanier e Little, (1986, p. 544) definiram os seguintes motivos para a escolha de ser professor: prazer em trabalhar com jovens, orgulho em desenvolver um importante serviço público, compatibilidade com o tempo, alguns benefícios modestos e recompensas emocionais proveniente dos desempenhos dos alunos.

Nos conceitos facilitadores, Carvalho (1996, p. 42) identifica os seguintes mecanismos decisores: a certificação subjetiva, a identificação com determinados professores, a continuidade de uma ocupação de família ou o bloqueamento de aspirações.

De acordo com Nemser e Floden (1986, p. 510), as perspetivas compensatórias na profissão de professor são definidas como extrínsecas e intrínsecas. As recompensas extrínsecas representam os benefícios públicos de alto salário, horas reduzidas de trabalho, *status* elevado e um poder significativo. As recompensas intrínsecas referem-

se aos aspetos emocionais e, por isso, mais subjetivas. Representam o prazer pela aprendizagem dos alunos, a relação emocional com os alunos, a interação com os colegas, a satisfação em realizar um serviço valioso, o prazer em aplicar atividades educativas e de aprender com o ensino.

Aplicando as referidas conceções, podemos distribuir as razões mais comuns referidas por Schempp (2005, p. 64), para a ingressão na carreira de professor de educação física. Como conceito atrativo extrínseco definem-se os seguintes motivos: a sua associação ao desporto, a oportunidade de ajudar os outros, o treino, o ensino, o divertimento, o trabalho com crianças, a melhoria da profissão, a possibilidade de aplicar a habilidade atlética, a entrada num programa de formação acessível.

O conceito atrativo intrínseco atende as seguintes razões: a falta de outras alternativas viáveis de carreira e a segurança no trabalho.

Como conceito facilitador intrínseco pode indicar-se a influência na escolha da carreira por um outro agente significativo, geralmente um professor, treinador ou membro da família.

A certificação subjetiva, na sustentação de Lawson (1988), representa a dinâmica de escolha do curso, tendo como elementos influentes os acontecimentos, as experiências, os processos e os seus intervenientes.

No entender de Onofre (1991, p. 187), as crenças não são só construídas a partir do momento em que os professores eram alunos, mas também são concebidas através da família e durante a atividade desportiva como praticante, contribuindo para a certificação subjetiva anteriormente referida.

Na perspetiva de Carreiro da Costa e Sá (2009, p. 97), a biografia e as experiências vividas pelos jovens durante a escolaridade obrigatória são, por vezes, tão determinantes que podem ser responsáveis pela escolha da profissão. Muitas experiências diferentes de vida contribuem para a formação, a manutenção e revisão de crenças sobre ensino e aprendizagem, o ensino e alunos. As origens dessas crenças vêm de três fontes principais: experiências pessoais, experiência com escolarização e instrução, e experiências com o conhecimento formal através de disciplinas escolares e os conhecimentos (pedagógico) profissionais (O' Sullivan, 2005, p. 154).

De acordo com Schempp (2003, p. 33), na etapa enquanto aluno, os potenciais professores não só elegem as decisões sobre ser professor, mas também formulam as suas opiniões sobre o tipo de professor que pretendem ser. Como estudantes, os futuros professores observaram quatro importantes áreas de intervenção dos seus mentores:

aprendizagem dos alunos, gestão de classes, relações interpessoais com os alunos e qualidades pessoais desejáveis. Estas primeiras experiências formam uma tela através da qual tem de passar toda a subsequente informação sobre o ensino.

Para além da observação dos professores, os alunos em muitas ocasiões imitam de forma espontânea ou formal (apresentações de trabalhos) as ações dos professores em role-play (Formosinho, 2009, p. 99).

É neste contexto, que O' Sullivan (2005, p. 152) sustenta que os professores ao entrarem para o curso de formação de professores em educação física seguram fortemente as imagens de ensinar, influenciando assim o modo como entendem e explanam o respetivo programa de formação.

2.5.2. Formação Inicial

Partindo do pressuposto que o candidato ao entrar no programa de formação de professores já detém perceções/crenças sobre o ensino em educação física e nutre as suas próprias expectativas profissionais é de grande relevância o papel das instituições de formação, nesta etapa de socialização.

A formação inicial ou de preparação (Schempp P. , 2005, p. 64) é a segunda etapa que constitui o processo de socialização do professor de educação física, decorrendo nas respetivas instituições académicas de formação de professores.

Os estudantes apesar de demonstrarem uma aceitação e compromisso sobre as orientações do programa e do conhecimento, podem simultaneamente, rejeitá-las porque não se adaptam às suas crenças e vivências adquiridas no período de aprendizagem (Schempp P. , 2005, p. 68).

Neste sentido, o efeito do programa de formação dependerá extensivamente dessas vivências (Piéron, 1996, p. 11). O seu sucesso depende da possibilidade de pôr em prática os meios de formação que permitam uma reciprocidade entre as crenças dos estudantes e os novos conhecimentos. Assim como, também o ambiente de formação ganha novos contornos e significados, à medida que o estudante interage com os intervenientes que compõem os contextos concretos e específicos da vida universitária.

O contexto académico pode proporcionar ao estudante, vivências que funcionam como encorajadoras para as novas aquisições ou inibidoras no comportamento do estudante. A história de desenvolvimento do próprio indivíduo, as suas capacidades e características pessoais vão contribuir efetivamente para a sua integração imediata no contexto académico (Nascimento, 2000, p. 54).

De acordo com O' Sullivan (2005, p. 151), a avaliação dos programas de formação dos professores deve atender, necessariamente, às crenças dos seus candidatos, constituindo a base de trabalho dos professores formadores sendo, explicitamente esclarecidas, desafiadas e tentadas, procurando com este processo, transformá-las e adequá-las aos valores e compromissos do respetivo programa de formação.

Assim, na perspectiva de Onofre (2002, p. 188), o processo de formação, em alguns momentos, deve assumir os candidatos a professores como protagonistas da formação, proporcionando oportunidades de individualização e personalização durante a prática das experiências de aprendizagem, permitindo acompanhar os estudantes nas interpretações particulares sobre a realidade educativa, nos seus desejos, preocupações e dificuldades pedagógicas.

Nas diferentes concepções dos professores em formação sobre o sucesso pedagógico, Piéron (1996, p. 12) considera que as atitudes e valores dos professores de educação física desempenham uma influência proporcional às opções de estratégia de ensino das atividades físicas e desportivas. Portanto, o professor que perspetive as atividades físicas como atividades de lazer ou de recreação, irá selecionar estratégias de ensino, diferentes do professor que entenda as atividades físicas como meio do aluno progredir na aquisição das habilidades motoras, ou melhorar da sua condição física, no final da sua sequência de ensino.

Estas duas diferentes perspetivas sobre o sucesso pedagógico servem de exemplo para muitas outras concepções provenientes dos professores em formação ou em serviço.

Neste sentido, Onofre (2002, p. 188) sugere que como estratégias de formação se utilizem não só, práticas que promovam a combinação de técnicas introspetivas como a autoscopia e as narrativas autobiográficas mas também, fomentem as dinâmicas de grupo na abordagem prática e teórica do conhecimento como painéis de discussão ou tarefas que proporcionem a aprendizagem cooperativa. O princípio fundamental da aprendizagem cooperativa, no entender de Bertrand (1998, p. 141), refere que os estudantes aprendem mais quando trabalham em conjunto, para um projeto comum.

No entender de Shenton e Murdock (1996, p. 12), os cursos universitários devem desafiar a natureza das relações entre professor (orientador/tutor/estudante) e apelar a um planeamento de formação baseado nas vivências escolares, devendo a formação de professores distribuir-se em quatro níveis: o primeiro relativo à prática direta na turma,

o segundo, à prática simulada, o terceiro, aos princípios práticos e o último à teoria disciplinar.

Neste sentido, torna-se inevitável abordar a estratégia mais comum em todas as instituições de formação de professores, a prática pedagógica.

2.5.3. A importância da prática pedagógica na socialização dos professores de educação física

A prática pedagógica é um dos princípios que compõe os programas de formação de professores, sendo o estágio uma estratégia de formação que permite ao estudante, confrontar-se com o real contexto de ensino onde surgem eventuais situações, que podem condicionar o seu sucesso.

Na sustentação de Formosinho (2009, p. 98), a prática pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os formandos no mundo da prática educativa, desenvolvendo as competências práticas inerentes a um desempenho profissional adequado e responsável. De acordo com García (1999, p. 39) é fundamental que o modelo de aprendizagem de natureza prática constitua a orientação prática da formação inicial, tendo como desígnio a aprendizagem pela experiência e pela observação.

De acordo com o autor (Formosinho J. , 2009, p. 98), apesar de decorrer de forma gradual é possível delinear dois momentos distintos: o inicial (pré - estágio), com a observação dos contextos comunitários e escolares, observação de aulas e de crianças, culminado na prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes e a final, o estágio, propriamente dito, em que a prática docente é acompanhada, orientada e refletida, tendo como função proporcionar ao futuro professor o desenvolvimento das competências e atitudes necessárias, para um desempenho consciente, responsável e eficaz, aproximando-o da realidade profissional.

Segundo Onofre (2002, p. 188), a prática pedagógica assume um papel essencial na formação do futuro professor, porque permite que este coloque em prática os conhecimentos científicos e teóricos adquiridos durante a formação inicial, no contexto escolar, proporcionando-lhe ainda uma familiarização com os aspetos relacionados com a docência. De certo modo, é um processo consolidação de todos os seus conhecimentos anteriormente adquiridos, nos domínios não só conceptuais como também pedagógicos, reflexivos e de relacionamento interpessoal. As vivências na prática pedagógica podem

favorecer potencialmente a adaptação do conhecimento dos futuros professores à realidade docente.

No entender de Piéron (1996, p. 19), o estágio “ é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino”.

No contexto de sala de aula, os alunos ao proporcionarem o sucesso e insucesso das experiências de ensino são considerados, como um dos principais agentes de socialização do professor no estágio pedagógico, intencionalmente, preparam o futuro professor para o controlo e gestão de classes. Consideram-se ainda, outros agentes de socialização como os familiares, colegas de trabalho, professores (Carvalho, 1996, p. 50), supervisor pedagógico, pais dos alunos (encarregados de educação), colegas de departamento, políticas educativas, cultura e o clima da escola (Carreiro da Costa & Sá, 2009, p. 99).

A crítica de Onofre (2002, p. 188) centra-se no facto da frequência atribuída à prática pedagógica ser reduzida, existindo instituições de formação que proporcionam as experiências no âmbito escolar, nos últimos anos de formação e outras apenas no último ano do curso.

2.5.3.1. O papel da supervisão na socialização dos professores de educação física

A definição de supervisão pedagógica, no entender de Vieira (1993, p. 28), consiste na ação de monitorização sistemática da prática pedagógica, cujos procedimentos se focalizam na experimentação e reflexão.

De acordo com Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 74) refere-se a 10 habilidades fundamentais que caracterizam o supervisor: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar.

No que concerne, à definição dos responsáveis pela orientação e cooperação na prática pedagógica do professor, a perspetiva de Alarcão e Tavares (2003, p. 16) é bem explícita “um professor, em princípio mais experiente e mais informado”. Enquanto para Formosinho, (2009, p. 136) é designado como cooperante, na perspetiva de Piéron (1996, p. 20) é denominado de “orientador de estágio” e “mentor” no entender de Mawer, (1996, p. 14).

Conforme o referido anteriormente, a socialização do professor durante a prática pedagógica resulta do inevitável confronto com a diversidade de situações do contexto educacional e apela não só à capacidade de decisão na resolução dos problemas, como também à competência reflexiva, aprendizagem e um desenvolvimento profissional.

O supervisor desempenha, neste momento da formação do professor, um papel importante na superação das dificuldades do estagiário, porque além de observar, orientar e aconselhar mantém um relacionamento dinâmico, encorajante e facilitador (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71) para a superação das adversidades que surgem no decurso da prática pedagógica. Neste domínio fomenta uma aprendizagem responsável e apela a um empenhado desenvolvimento profissional do futuro professor.

2.6. Desenvolvimento profissional

Os estudantes após terminarem a sua formação inicial começam uma nova etapa da sua vida profissional que se traduz no exercício das funções como professor. Neste momento ocorre uma troca efetiva de papéis, abandonam a estatuto de alunos e assumem a função de professores.

O desenvolvimento profissional ou a formação em exercício (Montero, 2005, p. 79) do professor corresponde ao terceiro momento de formação na vida dos professores. Importa, portanto, conhecer algumas conceções sobre o seu significado.

Chaves (1997, p. 52) define o desenvolvimento profissional como um domínio específico sobre os conhecimentos acerca do ensino, as atitudes face ao ato educativo, o papel do professor e do aluno, as respetivas relações interpessoais e ainda sobre as competências pedagógicas e reflexivas.

Segundo García (1999, p. 137), o desenvolvimento profissional consiste numa abordagem à formação de professores que valoriza o carácter contextual e organizacional, orientado para a mudança. Esta abordagem implica a aplicação de novas formas de resolução de problemas escolares, adotando estratégias menos individualistas do que é habitual durante a sua prática profissional. Concretiza-se de acordo com atitudes de permanente pesquisa, questionamento e busca de soluções. A atividade de desenvolvimento profissional envolve todos os responsáveis pelo desenvolvimento e atualização da escola.

Segundo Flores (2000, p. 147), o desenvolvimento profissional consiste num processo complexo, permanente e dinâmico que pressupõe uma abordagem global, integradora e aglutinadora de fases eficazes de aprendizagem.

Com idêntica perspetiva, Huberman (2007, p. 38) considera que o desenvolvimento profissional é um processo que para uns professores, pode ser linear e para outros, pode ser um conjunto dinâmico de acontecimentos, distribuídos por fases, patamares, regressões e descontinuidades.

No entender de Formosinho (2009, p. 226), o desenvolvimento profissional resulta de um processo contínuo de aperfeiçoamento das práticas educativas, centrado no professor ou no grupo de professores que interagem nos momentos, formais ou informais, tendo como finalidade a promoção das mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e comunidades.

O processo de desenvolvimento profissional, atualmente atribui uma maior ênfase à inovação educacional e ao desenvolvimento organizacional, promovendo um envolvimento ativo do professor (Formosinho J. , 2009, p. 221)

A socialização em serviço também fundamenta o desenvolvimento profissional do professor. Carreiro da Costa e Sá (2009, p. 99), considera que no contexto real escolar, ocorrem situações imprevistas que invocam a capacidade percetiva, a construção de crenças, a adoção de comportamentos e práticas educativas adequadas do professor. Os fatores relacionados com os pais dos alunos, os alunos, os colegas de trabalho, os colegas de departamento, as políticas educativas, a cultura e o ambiente escolar, o local de trabalho e as respetivas experiências vivenciadas igualmente contribuem para fomentar o processo de socialização. Como tal, requer do professor uma habilidade quase inata, em ajustar a sua identidade pessoal, as suas características pessoais e sociais, às exigências institucionais e formativas.

Como foi demonstrado anteriormente considera-se que a prática profissional do professor é um dos aspetos a considerar no seu desenvolvimento profissional. Existem ainda outros fatores, em princípio organizados e estruturados, que contribuem para a melhoria do seu desempenho profissional.

O autor García (1999, p. 146) refere cinco modelos concebidos por Sparks e Loucks-Horsley (1990):

- Desenvolvimento profissional autónomo representa a decisão dos professores em procurar a sua própria formação, com a aquisição de conhecimentos ou

competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal (v.g. cursos universitários, mestrados, doutoramentos).

- Desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão valoriza a reflexão, o apoio profissional e a supervisão. Enquanto a reflexão procura desenvolver no professor, a autoconsciência pessoal e profissional sobre a sua prática docente e os valores éticos e morais subjacentes. A reflexão sobre a ação visa analisar o ensino desenvolvido pelo próprio. O apoio profissional traduz-se no trabalho partilhado entre colegas, no questionamento e diálogo profissional, sendo a observação por um colega de departamento a mais referenciada. Na auto supervisão, o supervisor - colega no âmbito do departamento curricular ajuda o professor (Alarcão & Tavares, 2003, p. 114) e na supervisão clínica recorre-se a ciclos sistemáticos de planificação, observação e avaliação são duas estratégias que constituem a dimensão reflexiva.
- Desenvolvimento profissional através do incremento curricular e organizacional requisita o professor para atividades no âmbito da construção de programas, projetos de inovação curricular. Procura melhorar a qualidade da educação e intensificar a colaboração e autonomia no seio da comunidade educativa.
- Desenvolvimento profissional através do treino (v.g. ações de formação) pretende aumentar e melhorar as condutas e técnicas didáticas do professor, tornando-o capaz de as aplicar na sua prática e treinar alguns tipos de conhecimento e competências. Trata-se a atividades planeadas, no conteúdo, conhecimentos e competências a desenvolver. O especialista responsável para além de organizar também administra os cursos de formação. Apresenta inicialmente a teoria, recorrendo a modelos ou demonstrações, convida à prática simulada e ao trabalho em grupo, fornece *feedback* e colabora com os formandos.
- Desenvolvimento profissional através da investigação idealiza o professor como um investigador reflexivo sobre a sua prática docente, sendo capaz de diagnosticar os problemas nela ocorridos. Este processo é também denominado investigação - ação, centrando-se na prática da resolução de problemas comuns em conjunto com os outros professores.

Dada a relevância atribuída à formação contínua de professores, foi necessário conceber um enquadramento de natureza política legislativa. Assim, na Lei 46/86, está

presente a primeira regulamentação referente à formação contínua de professores. De entre outros diplomas que derivaram do primeiro, o Decreto-Lei 207/96 é o mais recente, apesar de já ter sofrido algumas alterações, presentes no Decreto-Lei 15/2007. É portanto, oportuno analisar alguns artigos que constam no Decreto-Lei 207/96.

Quanto ao artigo 3.º, salienta-se três objetivos fundamentais da formação de professores, que vão encontro das definições anteriormente apresentadas. A melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens; o aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores; o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional e à aquisição de capacidades, competências e saberes tendo em vista a construção de uma escola autónoma com o seu projeto educativo.

No artigo 6.º, do referido Decreto-Lei 207/96, são identificadas as seguintes áreas de formação:

- “ a) Ciências de especialidade que constituem matéria curricular, nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
- b) Ciências da educação;
- c) Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência;
- d) Formação ética e deontológica.”

O referido Decreto-Lei 207/96 assegura ainda, no artigo 7.º, as diferentes modalidades de ações da formação contínua, cursos, módulos de formação, disciplinas singulares em instituições de ensino superior, seminários, oficinas de formação, estágios, projetos e círculos de estudos.

No sentido de determinar os responsáveis legais pelo incremento da formação contínua de professores, o artigo 15.º do respetivo diploma confere as seguintes entidades: instituições de ensino superior, vocacionadas na formação de professores, nas ciências da educação e especialidades, centros de formação de associação de escolas profissionais ou científicas, serviços de administração central ou regional de educação, entidades formadoras e centros de formação mista (pública e privada).

Na perspetiva de Silva (2002, p. 124), este enquadramento político jurídico valoriza a dimensão de natureza administrativa, considerando a formação de professores um dever, interferindo, por vezes, de modo controverso na identidade do professor, tendo em conta que a sua progressão só pode ser concretizada com a participação do professor na formação acreditada.

Na conceção de Formosinho (2009, p. 225), a formação contínua e o desenvolvimento profissional são dois processos diferentes que atuam sobre a mesma realidade que se traduz na “educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida”. Enquanto o perfil da formação contínua é propenso ao processo ensino/formação, o do desenvolvimento profissional é disposto ao processo de aprendizagem/crescimento.

2.6.1. O ciclo de vida dos professores

Em paralelo às investigações realizadas na área da socialização de adultos, concretamente no estudo do ciclo da vida do Homem, Huberman (2007, p. 37) desenvolveu estudos no âmbito de analisar o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, surgiram resultados que no entender do investigador se traduzem em tendências gerais que constituem o ciclo de vida dos professores. Essas orientações manifestam-se em sequências de natureza, exploratória e de estabilização, presentes nas diversas fases da vida do professor.

No entender do autor, é no início da carreira docente que se diferenciam estas sequências, enquanto a exploratória representa o interesse provisório, do professor em experimentar um ou mais papéis na profissão, a de estabilização consiste na concentração do professor no domínio das diversas características do trabalho, na tentativa de desempenhar funções com maior relevância e prestígio. Se a primeira sequência não proporcionar experiências positivas, dificilmente o professor pode prosseguir para a estabilização.

O esquema seguinte, concebido por Huberman (2007, p. 47), permite uma maior compreensão sobre o ciclo de vida do professor:

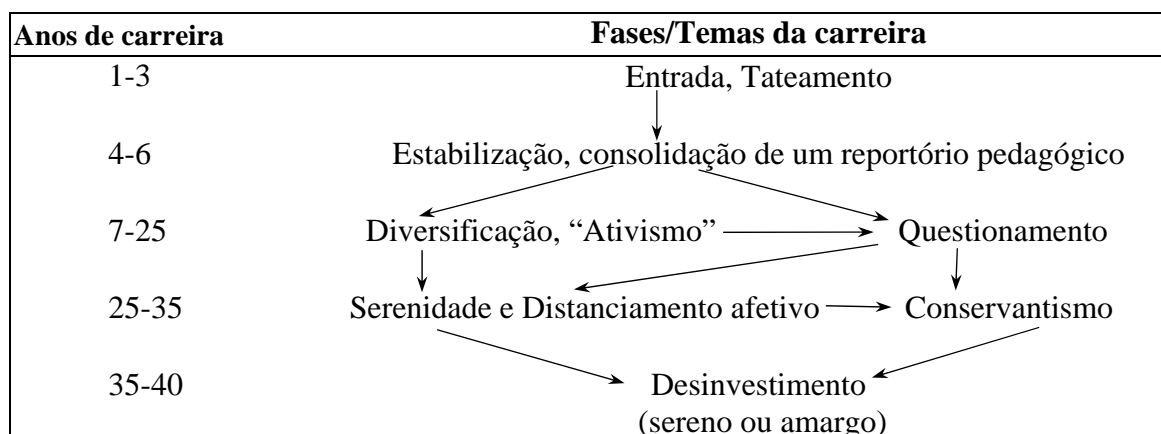


Figura 1- Representação esquemática de Huberman (2007, p. 47) sobre o ciclo de vida dos professores

O autor descreve o ciclo de vida dos professores nas seguintes fases sequenciais:

1. A Entrada na carreira ocorre nos três primeiros anos na carreira docente. Neste momento o professor, por um lado, confronta-se pela primeira vez com a realidade educativa, em toda a sua complexidade. Segundo Huberman (2007, p. 39), assemelha-se a um “choque frontal” com a maior diversidade de situações da profissão. Por outro lado, o professor tende à “exploração”, aliada ao entusiasmo por desempenhar as tarefas específicas da função docente.
2. A fase da estabilização sucede entre os 4 e 6 anos de docência. Caracteriza-se, não só pelo compromisso efetivo da profissão, como também pela noção de pertença a um corpo profissional e ao sentimento de independência. A estabilização precede ligeiramente ou acompanha o sentido de “competência pedagógica”. O desempenho do professor traduz-se numa maior segurança e espontaneidade, exercendo uma “autoridade mais natural” (Huberman, 2007, p. 40).
3. A fase da diversificação surge entre os 7 e os 25 anos de exercício docente. Corresponde a uma procura, por parte do professor, de novos desafios. Neste período, observa-se uma maior motivação e dinamismo, demonstrando um maior empenho nos compromissos da docência, integrando nas equipas pedagógicas ou em comissões de reforma da escola. Os professores nesta etapa receiam cair na rotina, como tal, procuram novos desafios.
4. A fase de questionamento ocorre igualmente entre os 7 e os 25 anos de tempo de serviço docente e em oposição à fase anterior. Consiste na circunstância de vida, sobre a qual o professor reflete sobre a sua vocação profissional, no que diz respeito aos objetivos inicialmente traçados, às suas expectativas sobre a profissão e à ponderação de continuar no mesmo percurso ou seguir outra profissão.
5. A fase da serenidade e do distanciamento afetivo corresponde ao escalão dos 25 anos aos 35 anos de docência. Surge em consequência das fases anteriores. Retrata a aceitação e a condescendência em ser professor. Nesta etapa de vida profissional, o professor atua na sala de aula, com uma maior tolerância e espontaneidade. No entanto, demonstram uma menor sensibilidade e vulnerabilidade à avaliação proveniente de outros (v.g. diretor, colegas e alunos). Destaca-se ainda o decréscimo da ambição e, por consequência, do investimento do professor, existindo no entanto um aumento da confiança e da serenidade.

6. O conservantismo à semelhança da fase anterior ocorre entre os 25 anos e os 35 anos de serviço como professor. Existe uma maior sensibilidade do professor em relação às vicissitudes profissionais, no que diz respeito, ao seu descontentamento sobre a evolução dos alunos e respetivos comportamentos, à política educacional e ao relacionamento com os jovens colegas. A lamentação surge como expressão da sua insatisfação.
7. O desinvestimento compreende o período de tempo entre os 35 e os 40 anos de serviço docente. Esta fase traduz-se no desinvestimento progressivo do trabalho para se dedicarem à sua vida pessoal. É caracterizada pela repetição das tendências manifestadas nas anteriores fases, a serenidade e o conservantismo.

Portanto, as tendências centrais dos professores, organizadas através de uma sequência de etapas, caracterizam de certo modo, o percurso profissional do professor.

2.6.2. O pensamento do professor

Com base em abordagens anteriores, constatamos que o estilo de desempenho do professor resulta, portanto, de um sistema interativo entre poderosos fatores: a socialização, a construção da sua identidade, a formação profissional e as vivências no âmbito educativo e institucional no decurso da sua carreira profissional que, simultaneamente, determinam o processo de desenvolvimento profissional do professor.

Contudo, o desenvolvimento cognitivo dos professores no que diz respeito à forma como recebe, armazena e processa a informação é outro dos fatores que não só influencia o seu desenvolvimento profissional como também exerce um forte domínio na prática educativa.

No entender de Sacristán (1999, p. 87), existe uma articulação ação - pensamento, para justificar a ação de resolução dos “dilemas profissionais”. Estes representam os pontos de conflito ou de insegurança, das estruturas de esquemas do professor. Abrangem não só, o nível mais prático de tomadas de decisão, como também o sistema estratégico e a racionalização (i.e. ideias e valores de base) do professor.

Os esquemas a que o autor se refere, consistem no conjunto de conhecimentos organizados em estruturas cognitivas coligadas com as suas teorias e crenças, estas por sua vez, definidas e estruturadas a partir da perceção do professor sobre os contextos escolares (Pacheco A. , 2002, p. 15). Consequentemente, o mundo de crenças interfere

no processamento da informação e no comportamento do professor, tanto na planificação como na interação estabelecida com os alunos (Teixeira, 2004, p. 42).

Na perspetiva de Clark e Peterson (1986, p. 255), o “universo conceptual” (Teixeira, 2004, p. 39) dos professores, assenta em três aspetos:

- a) Planeamento do professor (pensamentos pré e pós-ativos): representa a sua reflexão antes ou após a interação na aula.
- b) Interação entre pensamentos e decisões: expressam a sua reflexão, durante a sua interação com os alunos na aula.
- c) As teorias e crenças dos professores: Representa o quadro racional dos professores que determina os seus planeamentos e as suas reflexões. É de salientar ainda que, as teorias e crenças também podem ser resultado do seu pensamento interativo e do seu planeamento, o que significa que estas categorias interagem entre si e não de forma isolada.

Quanto ao estudo do planeamento e à interação entre o pensamento e a decisão do professor, Formosinho (2010, p. 254) assevera que os sistemas de planificação do professor sofrem evoluções com a progressão da sua carreira profissional, de modo semelhante os especialistas Griffey e Housner (1996, p. 111), baseando-se nos estudos sobre o pensamento dos professores teceram algumas considerações, no que diz respeito às diferenças detetadas nas práticas de ensino entre os professores experientes e os professores que iniciam a sua carreira profissional.

Assim, no que diz respeito à tarefa de planeamento, o professor experiente pretende com antecedência, conhecer os seus alunos quanto à sua formação, níveis de capacidade e as respetivas idades. Preocupa-se com o ambiente instrucional, no que diz respeito às instalações e equipamentos disponíveis. Uma vez configurada a instrução pretendida, os professores experientes planificam a sua ação de forma mais eficaz. As planificações são de natureza hierárquica, abrangendo estratégias de atuação alternativas para situações de ensino não previstas. O professor em início de carreira constrói uma planificação, com uma sequência de atividades simples e lineares, não contando com situações imprevistas na aprendizagem dos seus alunos. Portanto, não têm a perceção de como os alunos irão executar as atividades planeadas.

Quanto à perceção na gestão de comportamentos da aula, Griffey e Housner (1996, p. 111) atestam que, os professores experientes para além de atenderem profundamente aos comportamentos dos alunos durante a instrução, sabem explicar a

relação entre o comportamento e a aprendizagem. Existem ainda professores de educação física com capacidade de antecipação de situações críticas, na sua aula, ajustando-se a esses momentos antes de prosseguir. São mais conscientes das respostas dos alunos às atividades educacionais, atendem à habilidade motora do aluno, para a escolha das atividades. Sabem que a atribuição de uma atividade demasiado simples, a um aluno com elevada prestação motora irá torná-lo entediado e disruptivo. Estas perceções são essenciais para ajustarem as atividades de maior ou menor dificuldade. Os professores, em início de carreira, possuem uma visão muito superficial sobre o significado dos comportamentos dos alunos e como tal, não conseguem ajustar as atividades aos comportamentos dos alunos.

No que concerne, à interação do professor na resolução de problemas, constata-se que com o desenvolvimento profissional, o professor expande perspetivas únicas sobre o ambiente de instrução, procurando encontrar os procedimentos de instrução mais adequados e eficazes aos comportamentos dos alunos. Os professores em início de carreira tendem a compreender os alunos como um todo, em vez de cada um em particular. Além disso, sentem-se pressionados pelas precisões da instrução, sendo pouco capazes de ajustar a sua aula quando esta não decorre como o planeado.

Sobre o conhecimento pedagógico, os resultados das investigações revelam que os professores experientes, ao contrário dos que se iniciam na profissão, possuem um conhecimento especial sobre a tarefa de ensino, de um modo organizado e eficiente. São capazes de identificar, espontaneamente, os objetivos gerais e as finalidades de uma determinada tarefa de aprendizagem, refletindo ainda sobre os seus processos de pensamento (metacognição).

As referidas comparações, baseadas em estudos, sobre o desempenho dos professores experientes e professores com pouca experiência mostram o efeito do desenvolvimento profissional do professor, sobre o ensino da Educação Física.

Quanto à terceira categoria, Teixeira (2004, p. 41) define as crenças e os conhecimentos práticos e subjetivos, como um conhecimento experiencial do professor (pessoal e histórico) mais ou menos esquemático e situacional. As teorias implícitas consistem numa combinação entre as crenças, as teorias formais de ensino e aprendizagem, adquiridas durante a sua formação profissional. De acordo com o autor, as teorias implícitas do professor são designadas por “teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e na prática pedagógica”.

Do mesmo modo, as concepções implícitas dos professores funcionam como uma síntese não racionalizada, pouco consistente e pouco fundamentada do conhecimento e de crenças.

Na área específica de educação física, importa conhecer concepções implícitas dos professores, em relação à disciplina que leciona e aos seus alunos, no sentido de compreender os seus comportamentos e as suas tomadas de decisão.

Neste sentido Vieira (2007, p. 81) baseado em Crum (1996) propõe cinco categorias de concepções implícitas dos professores de educação física em relação à disciplina que lecionam:

1. Orientação biológica concede à educação física o papel de prevenção das doenças da modernidade como, a obesidade e as doenças coronárias. Assim, a perspetiva do professor é mais propensa ao treino de fitness do que ao ensino-aprendizagem. Curiosamente, esta perspetiva coincide com as teorias que surgiram no início do século XX, nas quais atribuíam à educação física a função de melhorar os aspetos fisiológicos e anatómicos do corpo.
2. Orientação pedagógica atribui aos conteúdos da educação física, papéis de relevância para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Geralmente, esta perspetiva não focaliza, objetivos e meios de aprendizagem, orientando-se para uma perspetiva de entretenimento ou recreação da educação física.
3. Orientação centrada na pessoa confere à educação física, uma função relevante ao desenvolvimento das competências do movimento e conseqüentemente ao desenvolvimento individual do aluno. A educação física é fortemente direcionada para a pedagogia, no entanto, a cultura física é contemplada no sentido da aprendizagem do movimento e não no efeito do movimento para a aprendizagem, como na orientação anterior.
4. Orientação centrada no desporto consagra ao desporto uma forte influência sobre a realidade social, enfatizando a socialização para o desporto. Deste modo, perspetiva a educação física com o ensino das competências, tarefas (regras, técnicas e táticas), necessárias para participar nos desportos. Releva-se, portanto, a orientação do desporto/competição.
5. Orientação centrada na cultura física considera a educação física como um conteúdo que deve constar no currículo educativo, preparando o indivíduo para a vida futura. Perspetiva a disciplina como meio de inovação cultural na escola, promover a

participação das diferentes modalidades da cultura física, praticar um desporto competitivo, como uma das formas de experienciar as várias modalidades da cultura física, rejeitando o seu carácter seletivo e de exclusão, proporcionar, uma aprendizagem individual, estimulando a ação e a criatividade.

Após a análise das orientações conceptuais implícitas nos professores de educação física, podemos reconhecer que, o modo como os professores perspetivam a sua profissão, no que diz respeito aos seus propósitos e finalidades, exerce uma forte influência nas suas opções, decisões e comportamentos, quer no planeamento das suas aulas, quer na interação antes, durante e após as aulas. O produto resultante do processo ensino-aprendizagem poderá, no entanto, em conjunto com outros fatores, contribuir para a mudança de algumas das suas crenças iniciais e conseqüentemente alterar o universo das suas conceções implícitas.

2.7. Para uma inovação educativa na RAA

Como já foi referido, a identidade pessoal e profissional do professor, constituída por um conjunto de crenças, valores e expectativas, construídas a partir das suas vivências, contribuem para o seu desempenho profissional. O modo como implementa o currículo, gerindo os conteúdos programáticos da educação física, de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto educativo de onde está inserido, depende, em parte, das expectativas e motivações que detém sobre a disciplina.

A formação de professores, como um processo de desenvolvimento profissional, permite ao professor aperfeiçoar o seu desempenho docente, consolidando as suas conceções implícitas e abandonando aquelas que menos se adaptam, ao envolvimento escolar onde desempenha a sua profissão.

Na Região Autónoma dos Açores, apesar da escassez de estudos sobre o grau de satisfação do currículo em educação física, e da formação de professores, conseguiu-se obter alguns resultados a partir de dois estudos recentes.

O primeiro estudo desenvolvido por Pacheco C. (2008), procurou conhecer as perceções de professores e alunos que frequentavam o 12.º ano de escolaridade de uma escola secundária em Ponta Delgada, quanto ao grau de satisfação do currículo e dos

conteúdos programáticos de educação física, do respetivo grau de ensino, administrados na escola.

Tratando-se de um estudo caso, a sua natureza é particular, portanto os resultados obtidos são limitados apenas à escola em questão. Contudo, existe alguma semelhança com a nossa investigação, quando analisamos as vivências e as preferências dos alunos do ensino secundário, quanto aos conteúdos abordados na disciplina de educação física, assim como as perceções dos professores sobre as matérias que desenvolvem com os seus alunos.

Deste modo, das várias constatações formuladas ressalta, a importância que, os professores e os alunos atribuem à prática dos desportos coletivos (DC) e à melhoria da condição física (CF). Quanto a este conteúdo, os alunos afirmam que o currículo seria mais eficaz, se fosse orientado para melhorar a CF. No entanto, Pacheco C. (2008, p. 121) considera que, existem duas limitações ao nível da organização curricular que impedem a sua concretização, a distribuição semanal destinada à educação física e o número elevado de conteúdos a abordar nas aulas, em tempo limitado, não permitindo alcançar resultados relevantes.

Como tal, foi proposto pelos professores da instituição, uma reestruturação do currículo, procurando reduzir o número de matérias a abordar nas aulas, perspetivando um “novo modelo de educação física” (Pacheco C. , 2008, p. 147) e a implementação de uma nova dinâmica do grupo de EF, assente na reflexão e à troca de experiências e conhecimentos. Estas considerações respeitam duas vertentes do desenvolvimento profissional, enquanto a primeira apela ao trabalho conjunto para uma melhoria do currículo na sua escola, a segunda reclama o apoio profissional, utilizando como estratégia a supervisão clínica.

O segundo estudo, elaborado por Neves J. (2008, p. 173) refere-se à formação contínua desenvolvida na Região Autónoma dos Açores. O autor procurou conhecer e analisar as necessidades de formação contínua, de cerca de 50,3% dos professores que lecionaram educação física no ano letivo de 2007/2008 na região.

As ofertas educativas disponibilizadas pelos centros de formação de associação de escolas da RAA, em conjunto com as unidades orgânicas dos estabelecimentos de ensino, estão organizadas em modelos de janelas de formação, que decorrem apenas, nos períodos específicos de interrupção letiva, e, a “*escolha do professor*” realizada em qualquer altura do ano.

A partir da referida investigação, constata-se que a maioria dos professores de educação física procura a sua formação, através da frequência de ações de formação, apresentadas nas janelas de formação e sobretudo no modelo “*escolha do professor*”, visando, adquirir novas capacidades, saberes e competências para uma maior eficácia do seu ensino. Do mesmo modo, a percepção dos professores sobre as vantagens na frequência das ações de formação, assenta em dois aspetos, a melhoria da sua prática pedagógica e a progressão na carreira.

As áreas de formação específicas, mais escolhidas pelos professores, consistem nas atividades e modalidades desportivas, como a dança, exploração da natureza e os jogos coletivos. Havendo outras como a dança, a exploração da natureza e os jogos coletivos, solicitadas pelos professores, mas sem respostas formativas.

Como modalidade de formação preferida dos docentes, é identificada a “Oficina de formação” de caráter, essencialmente, prático e centrado no exercício profissional.

O interesse evidente dos professores de educação física, em procurar estratégias eficazes para a melhoria do seu desempenho profissional, nem sempre é considerado relevante, pelos centros de formação. Segundo o relato dos professores, os centros de formação não respondem às necessidades formativas, dispondo de temas desajustados às suas expectativas.

Neves J. (2008, p. 173), no seu estudo, salienta a necessidade de privilegiar momentos de discussão e reflexão, sobre as reais necessidades de autoformação dos professores de educação física da RAA, antes dos centros de formação, tomarem decisões, quanto aos conteúdos e modalidades da formação contínua a oferecer a estes docentes.

OBJETO DE ESTUDO

3. OBJETO DE ESTUDO

Da análise documental, anteriormente exposta, resultou um corpo teórico de conhecimentos, que funcionará como suporte orientador do presente capítulo – o estudo empírico.

Assim, esta nova etapa é sustentada pela retoma do tema essencial do estudo referido na introdução geral, os seus objetivos e respetivas questões e todos os procedimentos metodológicos adotados, com o desígnio de responder ao problema que originou este estudo.

3.1. Enunciado do problema

No contexto educativo e no decurso do nosso desempenho profissional como professores de educação física, confrontamo-nos com uma diversidade de práticas pedagógicas entre pares. De acordo com as opiniões de vários investigadores, expressas no capítulo anterior, parece que os fatores de influência que promovem estas diferentes formas de compreender o processo ensino-aprendizagem e o modo de agir, em conformidade com as suas conceções e convicções, advêm da diversidade de experiências vivenciadas pelos professores ainda como alunos, interagindo com comportamentos, atitudes e práticas pedagógicas dos seus professores e no âmbito das atividades físicas e desportivas onde adquire habilidades e rotinas, interagindo como atleta, com os comportamentos, atitudes e práticas do seu treinador.

A perspetiva de Carvalho (1996, p. 38) advoga que a socialização ocupacional dos professores se inicia antes do período de formação inicial, através da aprendizagem de ensino por modelação enquanto aluno e através das influências e experiências sociais não escolares assim como depois da formação inicial e durante o desenvolvimento profissional.

Tal como afirma Schempp (2005, p. 64), a socialização do professor pode, portanto, ser visto como etapas ou pontos cumulativos de desenvolvimento, ocorrendo ao longo do tempo e das circunstâncias, contribuindo para a formação do professor.

Podemos portanto, inferir que o processo de socialização do professor é então um fator preeminente na construção da identidade profissional do professor de EF e no seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à RAA, as oportunidades oferecidas à população natural dos Açores e particularmente, na ilha de S. Miguel, de vivenciarem não só experiências de ensino transmitidas pelos seus professores de educação física, como também dos treinadores durante a prática de desportos, poderão ser idênticas ou até melhores, que noutras regiões do continente Português.

Contudo, por não existirem instituições de formação inicial em educação física na RAA, os seus estudantes aspirantes a professores de educação física, necessitam de migrar para adquirirem a formação específica.

A naturalidade pode, por isso, ser um fator de influência, não só no alcance do saber profissional, como também na construção das diferentes perceções dos professores, sobre a importância das vivências em atividades físicas e desportivas, no desenvolvimento profissional do professor de EF.

Deste modo, consideramos pertinente analisar e comparar, em função da naturalidade e da instituição de formação de professores de educação física, a formação específica em atividades física e desportiva adquirida pelos professores de educação física, ao longo da vida e as suas conceções sobre a sua influência no seu desenvolvimento profissional.

3.2. Objetivos e questões

3.2.1. Objetivo Geral

Analisar as conceções que os professores de EF das Escolas Básicas Integradas e Secundárias de Ponta Delgada (EBIS-PD) têm acerca do modo, como a formação específica em Atividade Física e Desporto adquirida ao longo da vida, influencia o seu desenvolvimento profissional.

3.2.2. Objetivos Específicos

1. Analisar e comparar os diferentes perfis de professores de EF das EBIS-PD, em função da sua naturalidade, preparação e concepções sobre a sua importância na construção e desenvolvimento do seu saber profissional, nas várias vertentes do conhecimento.

1.1. Analisar e comparar os diferentes perfis de professores de EF das EBIS-PD, pessoal, académico e em vivências desportivas, em função da sua naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões).

1.2. Analisar e comparar as diferentes concepções dos professores de EF das EBIS-PD quanto à importância da formação na construção e desenvolvimento do seu saber profissional nas várias vertentes do conhecimento, em função da sua escola de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação) e naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões).

2. Analisar e comparar o tipo de preparação do professor de EF das EBIS-PD, desde as suas vivências em práticas físicas e desportivas, até à formação enquanto treinador (clube) e professor (escola) em função da sua escola de formação (Universidades e escolas Superiores de Educação) e naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões).

3. Analisar e comparar as diferentes concepções do professor de EF das EBIS-PD, sobre a importância das vivências em práticas físicas e desportivas bem como dos percursos da sua formação enquanto treinador e professor de EF no desempenho da sua atividade profissional na escola, em função da sua naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões) e escola de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação).

3.2.3. Questão central

Qual a influência da preparação no âmbito da formação específica, realizada ao longo da vida na construção do desenvolvimento profissional dos professores de EF da RAA?

3.2.3.1. Questões complementares

1. Como podem as vivências em práticas, física e desportiva, influenciar no professor de EF, um maior domínio nas várias vertentes do conhecimento?
2. De que forma as características como a naturalidade e a instituição de formação inicial, pode afetar o alcance do saber profissional para o ensino da EF?
3. De que forma o professor de EF, se mantém atualizado no decurso do seu desenvolvimento profissional?
4. Quais as conceções dos professores de EF em relação à influência das vivências em práticas, física e desportiva, no desenvolvimento profissional?
5. Quais as vivências em práticas, física e desportiva dos professores de EF, desde o momento que antecede a formação inicial até ao desenvolvimento profissional?
6. Qual a influência da formação inicial no professor de EF, sobre o conceito inicial de EF?

METODOLOGIA

4. METODOLOGIA

A questão central delineada neste estudo, procura compreender, explicar e comparar as vivências em práticas físicas e desportivas, dos professores de EF. Como tal, a presente investigação possui uma natureza descritiva. De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 213) a investigação descritiva “ (...) implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação”.

De acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 28) tanto os métodos como as técnicas de pesquisa devem adequar-se ao problema a ser estudado. Como tal, utilizamos neste estudo, os métodos quantitativos e qualitativos.

Ao recorrer-se aos métodos quantitativos obteve-se a caracterização não só das dimensões pessoal e profissional, da população em estudo como também as respetivas conceções.

4.1. Instrumentos de recolha de dados

Na procura da informação pertinente para atestar um determinado estudo, são necessários instrumentos que creditem dados relevantes para a validação da respetiva investigação.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 59) “ (...) para atingir os objetivos, o investigador necessita de recolher o testemunho de todo um trabalho anterior, (...) ”.

Para Quivy e Campenhoudt (1992) “ o questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.”

De acordo com Reis (2010, p. 78) a definição dos instrumentos de recolha de dados depende dos objetivos da investigação e da população que se pretende estudar.

Partindo dos pressupostos anteriormente referidos, a presente investigação iniciou-se com uma análise documental e, posteriormente, com a aplicação de um inquérito por questionário (Anexo).

4.2. Inquérito por questionário

No que diz respeito, aos questionários foram efetuados os seguintes procedimentos:

- Construção do questionário de acordo com os objetivos delineados na investigação;
- Solicitação de uma autorização prévia ao Presidente do Conselho Executivo de todas as escolas pertencentes ao concelho de Ponta Delgada;
- Validação do questionário em relação ao contexto da investigação;
- Entrega dos questionários em cada estabelecimento de ensino, relativo ao concelho de Ponta Delgada;
- Foi garantido o caráter de confidencialidade e o compromisso de orientar a informação obtida apenas no âmbito do referido estudo;
- Tratamento das informações, utilizando o programa SPSS.

Para a construção do questionário selecionou-se um conjunto de questões que se adequam ao objetivo do estudo.

De acordo com Reis (2010, p. 104) os questionários podem ser constituídos por questões de resposta aberta ou fechada. Enquanto as questões de resposta aberta, permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo a sua liberdade de expressão; as questões de resposta fechada permitem ao inquirido selecionar a opção que mais se adequa à sua opinião.

Neste sentido o questionário aplicado aos inquiridos foi constituído essencialmente por questões de resposta fechadas e de escolha múltipla com recurso à escala de Guttman (Reis, 2010, p. 95), em alguns grupos de respostas hierarquizadas. Este tipo de escala permitiu fazer uma apreciação quantitativa relativamente à conceção do inquirido.

O questionário foi dividido em duas partes distintas:

Parte I – Dados bibliográficos.

Parte II – Vivências em atividade física e desporto e as respetivas conceções dos professores sobre a sua influência no seu desenvolvimento profissional.

No sentido de conhecermos o perfil dos professores de educação física, que lecionam nas escolas do 2.º CEB, 3.º CEB e Secundário, no ano letivo de 2011/2012,

reservámos a primeira parte do questionário para a obtenção de informações relativas aos seus dados pessoais e profissionais, sem colocar em causa o anonimato dos inquiridos. Consideramos por isso, necessário colocar questões sobre as habilitações literárias e a instituição onde obteve a sua formação inicial.

A experiência profissional, seja no desempenho de funções docentes ou na orientação de atletas, é vista como um processo contínuo que tanto influencia o desenvolvimento profissional, como também contribui para a construção do pensamento e conceções do professor. Assim na construção do questionário, foram contempladas questões relacionadas com a situação profissional do inquirido, como professor e como treinador.

Pretendeu-se com a construção da segunda parte do questionário, conhecer as vivências em atividades físicas e desportivas do professor inquirido, no percurso de socialização, abrangendo também as respetivas conceções, sobre formação académica e profissional.

Como tal, as questões sobre as vivências em atividades físicas e desportivas dos professores foram organizadas, transversalmente, nos três momentos evolutivos da formação do professor:

1. Período que antecede a formação académica.
2. Período durante a formação académica.
3. Período profissional.

Em cada um dos pontos, anteriormente referidos, também foram aplicadas outras questões, que apelaram à conceptualização do professor sobre a sua formação inicial e desenvolvimento profissional.

Assim, o primeiro ponto foi reservado, não só ao tipo de atividades e áreas abordadas nas aulas de educação física, do professor enquanto aluno do ensino básico e secundário, mas também às suas expectativas sobre a profissão de educação física.

O segundo ponto pretendeu obter as perceções dos professores sobre a natureza da sua formação inicial, a respetiva influência na atuação profissional e sobre um programa de formação de professores de educação física eficaz.

O terceiro ponto procurou conhecer as estratégias dos professores para o seu desenvolvimento profissional como docente e como treinador.

Foram ainda delineadas duas questões de natureza aberta, para obter as perceções dos professores sobre a influência da respetiva formação académica no

conceito inicial de EF e desporto, e, sobre o contributo das vivências em atividades físicas e desportivas no desenvolvimento profissional do professor de EF.

4.3. Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados provenientes dos inquéritos foi construída uma base de dados no programa informático SPSS, versão 15.0. Para a análise estatística dos dados recorreu-se a técnicas estatísticas descritivas, como análise de frequência e a técnicas comparativas correlacionais como o teste de correlação Bravais - Pearson (r).

No que diz respeito ao tratamento da informação proveniente das respostas abertas, seguimos os procedimentos de Bogdan e Biklen (1994, p. 221) no que diz respeito à categorização das conceções presentes nas respostas dos inquiridos.

A elaboração de um sistema de codificação abrange algumas ações do investigador. A leitura dos dados possibilita a procura de padrões e tópicos, para a construção das referentes palavras ou frases, denominadas categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Deste modo, iniciou-se a análise de conteúdo com a leitura exaustiva, das respostas abertas presentes nas questões: 2.2. a) e 5. Seguiu-se depois a sua categorização, utilizando uma grelha específica, composta por quatro categorias que se traduzem nas dimensões do conhecimento do professor de educação física (Quadro em anexo).

Os dados obtidos a partir desta análise foram, posteriormente, introduzidos na respetiva base (SPSS), anteriormente construída para a análise estatística.

4.4. População e amostra

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 191) “a população ou universo é o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos”.

4.4.1. Caracterização da população

Assim, a população-alvo para este estudo, refere-se ao universo de 114 professores de EF, que lecionavam no ano letivo 2011/2012, nas escolas de ensino básico e secundário pertencentes ao concelho de Ponta Delgada, da ilha de S. Miguel, na Região Autónoma dos Açores (RAA).

4.4.1.1. Caracterização da amostra

Nesta etapa do estudo é relevante apresentar qual a população alvo da pesquisa e a sua respetiva amostra.

Segundo, Marconi e Lakatos (1996, p. 28), a amostra é “(...) uma parcela convenientemente selecionada do universo; é um subconjunto do universo”.

A amostra é constituída por **64 professores de EF**, portadores de habilitação própria para a docência da disciplina, em atividade no ano letivo 2011/2012, da totalidade das escolas de ensino básico e secundário, existentes no concelho de Ponta Delgada. A caracterização, distribuída em duas fases, simples e mais aprofundada, será apresentada quanto às variáveis sexo/género, idade, experiência na prática das atividades físicas e desportivas (AFD), formação académica e experiência profissional, como professor e como treinador.

A figura 2 expõe, portanto, o modo como os professores inquiridos estão distribuídos em função do sexo/género.

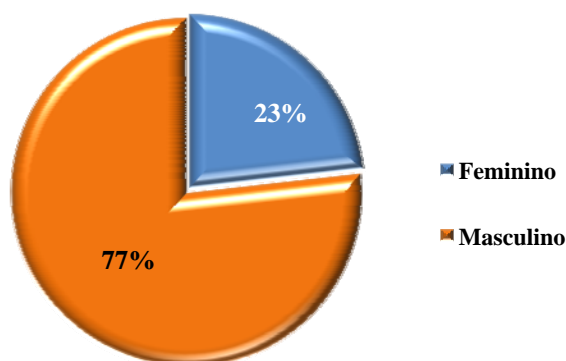


Figura 2 - Distribuição dos professores em função do sexo/género

Ao analisar a variável sexo/género dos inquiridos, constatamos que na totalidade dos indivíduos o género masculino (76,8%) sobressai em relação ao género feminino (23,2%).

A figura seguinte (fig. 3) ilustra a distribuição do total de professores por escalão etário.

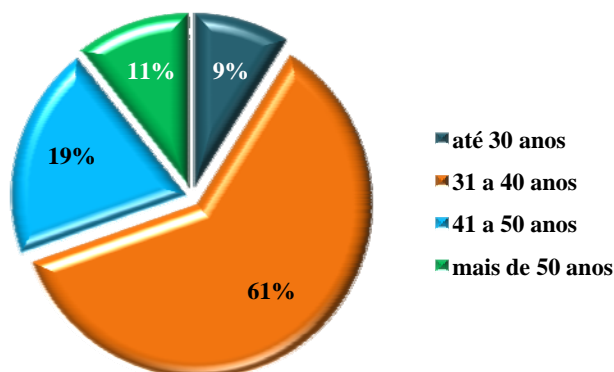


Figura 3 - Distribuição dos professores em função do escalão etário

No que diz respeito à distribuição por níveis etários da totalidade dos nossos docentes constatamos que, o grupo mais numeroso (61%) é aquele que se situa no escalão etário dos 31 aos 40 anos, seguido do grupo na faixa etária dos 41 aos 50 anos (19%).

Podemos, então analisar a distribuição dos professores em função da naturalidade (figura 4).

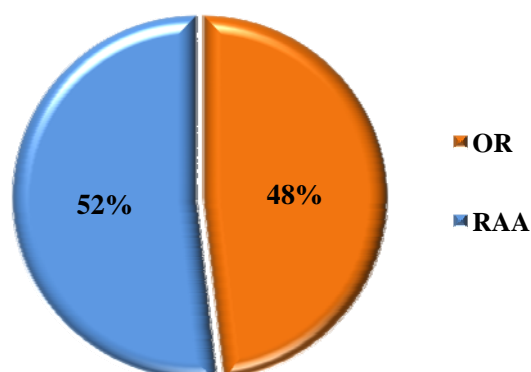


Figura 4 - Distribuição dos professores em função da naturalidade

Quanto à naturalidade dos professores de EF podemos constatar que 52% dos professores são naturais da região Autónoma dos Açores (RAA). Destes, 84% são da ilha de S. Miguel, 7,7% da Terceira, 3,8% do Faial e 3,8% do Pico.

O grupo de professores proveniente de outras regiões (OR) apresenta uma frequência relativa de 48%. Destes, 82,7% são naturais de Portugal Continental, 13,7% do Canadá, Angola e Brasil e 3,6% de França.

Apresentamos agora a partir da figura 5, a distribuição dos professores em função das instituições de formação, Universidade e ESE:

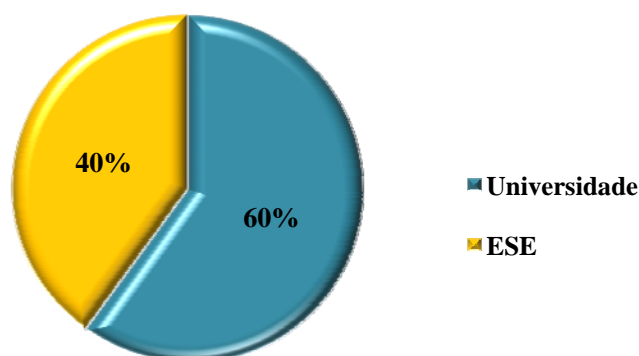


Figura 5 - Distribuição dos professores em relação às instituições de formação inicial de EF

Da totalidade das respostas recolhidas podemos constatar que 60% dos professores adquiriram a sua formação inicial, na Universidade enquanto, os restantes (40%) adquiriram a sua formação na ESE.

Para analisar a distribuição dos professores, em função da sua habilitação académica podemos observar o seguinte diagrama:

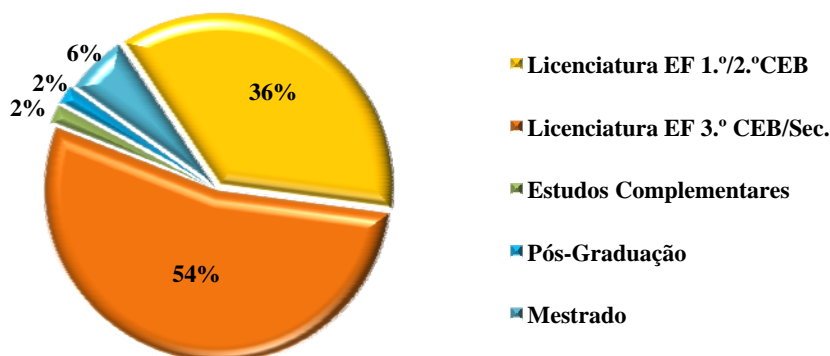


Figura 6 - Distribuição dos professores em função do grau académico

Conforme o representado no diagrama 6 da totalidade de respostas recebidas, o grupo maior de professores possui a licenciatura em EF, para lecionar o 3.º CEB/SEC, apresentando uma frequência relativa de 54%. A licenciatura no 1.º/2.º CEB, em EF é a

segunda habilitação acadêmica mais comum na amostra, sendo constituída por 36% dos professores.

A figura 7 ilustra a distribuição dos professores em função dos anos de docência.

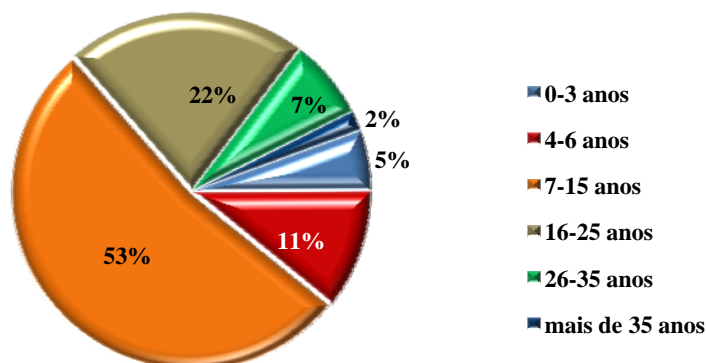


Figura 7 - Distribuição dos professores em função dos anos de serviço em atividade docente

Verificamos que o grupo de professores da nossa amostra é constituído por uma percentagem de docentes relativamente jovem (69%). Assim, 90,8% da nossa amostra corresponde, segundo Huberman (2007, p. 37), ainda à fase de estabilização, consolidação e diversificação pedagógica caracterizado pelo entusiasmo e motivação pela profissão, havendo desde cedo uma identificação com a profissão.

Podemos agora analisar a figura seguinte que se refere à distribuição dos professores em função da sua situação profissional.

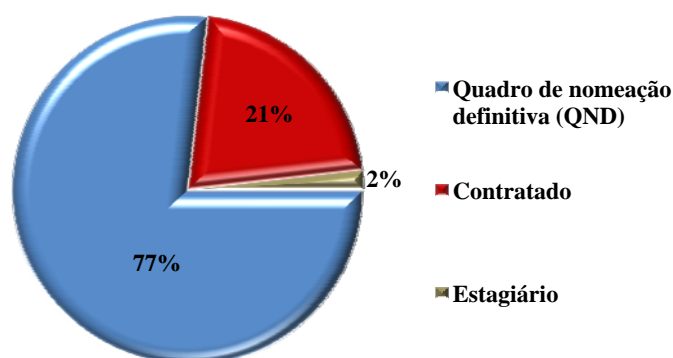


Figura 8 - Distribuição dos professores em função da sua situação profissional

Quanto à situação profissional em que se encontram os professores de EF, podemos constatar, que o maior grupo de professores de EF se encontra no quadro de nomeação definitiva, apresentando uma frequência relativa de 77%.

Ao analisarmos o seguinte sectorograma obtemos a noção da distribuição dos professores em função dos anos de serviço como treinador.

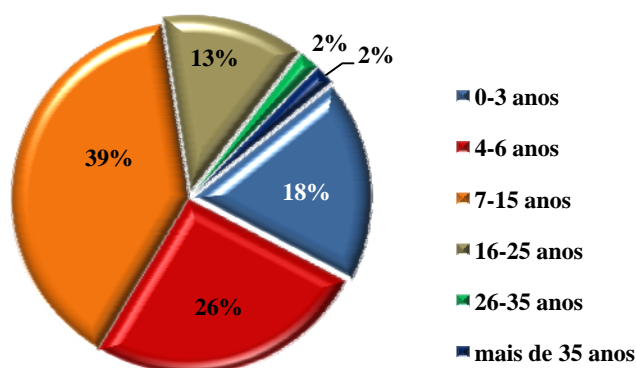


Figura 9 - Distribuição dos professores em função dos anos de serviço como treinador

Os docentes com tempo de serviço correspondente ao escalão dos 7 aos 15 anos, de experiência como treinador é o mais frequente, com 39% dos professores de EF, a exercerem a função de treinadores. O segundo maior grupo de professores que exercem a função de treinadores, pertence ao escalão dos 4 aos 6 anos (26%).

A figura 10 procura ilustrar a quantidade de professores de EF que praticaram atividades físicas ou desportivas, ao longo das suas vidas.

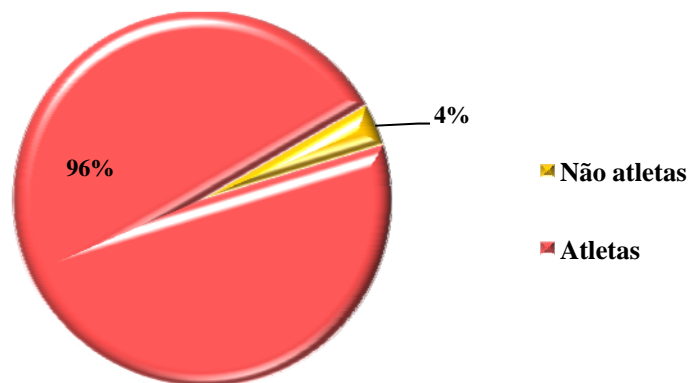


Figura 10 - Distribuição dos professores em função da sua experiência como atletas

Podemos constatar que 96% dos professores foram atletas ao longo da sua vida, enquanto apenas 4%, nunca praticaram atividades físicas ou desportivas.

**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO
DOS
RESULTADOS**

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após ser apresentada uma caracterização simples da amostra, prosseguimos agora com a sua caracterização mais aprofundada, seguindo uma abordagem descritiva e comparativa de dados, com o pressuposto de auxiliar a análise e discussão dos resultados.

5.1. Análise do primeiro objetivo do estudo

- 1. Analisar e comparar os diferentes perfis de professores de EF das EBIS-PD, em função da sua naturalidade, preparação e conceções sobre a sua importância na construção e desenvolvimento do seu saber profissional, nas várias vertentes do conhecimento.**

Objetivo 1.1.

Analisar e comparar os diferentes perfis de professores de EF das EBIS-PD, pessoal, académico e em vivências desportivas, em função da sua naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões).

5.1.1. Análise comparativa do perfil do professor de EF relativamente às características pessoais e académicas, em função da sua naturalidade

Os diagramas que serão apresentados em seguida ilustram o perfil dos professores de educação física, por nós inquiridos, considerando a sua naturalidade, isto é, os que realizaram a sua educação básica e secundária nos Açores (RAA) e os que tiveram essa educação realizada noutra(s) regiões nacionais ou internacionais (OR).

Prosseguimos então, para a análise da distribuição dos professores da nossa amostra, em função da sua naturalidade e sexo/género.

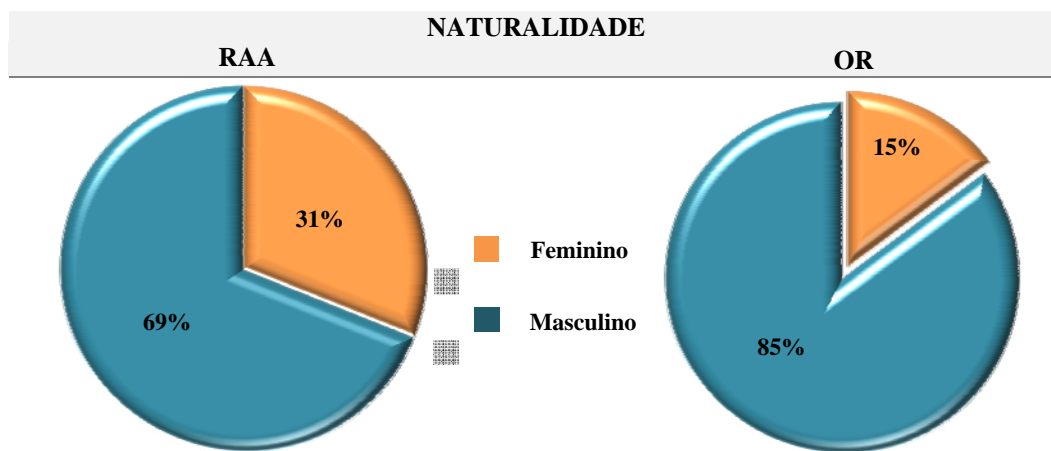


Figura 11 - Distribuição dos professores em função da naturalidade e sexo/género

Constata-se portanto, que tanto no grupo de professores naturais da RAA como no grupo de professores naturais OR predomina o género masculino. Enquanto no grupo natural da RAA, 69% dos indivíduos são do género masculino, no grupo natural de OR, 85,2% dos indivíduos são do género masculino.

No que concerne à naturalidade e escalão etário dos professores a próxima figura (fig. 12) apresenta a respetiva distribuição.

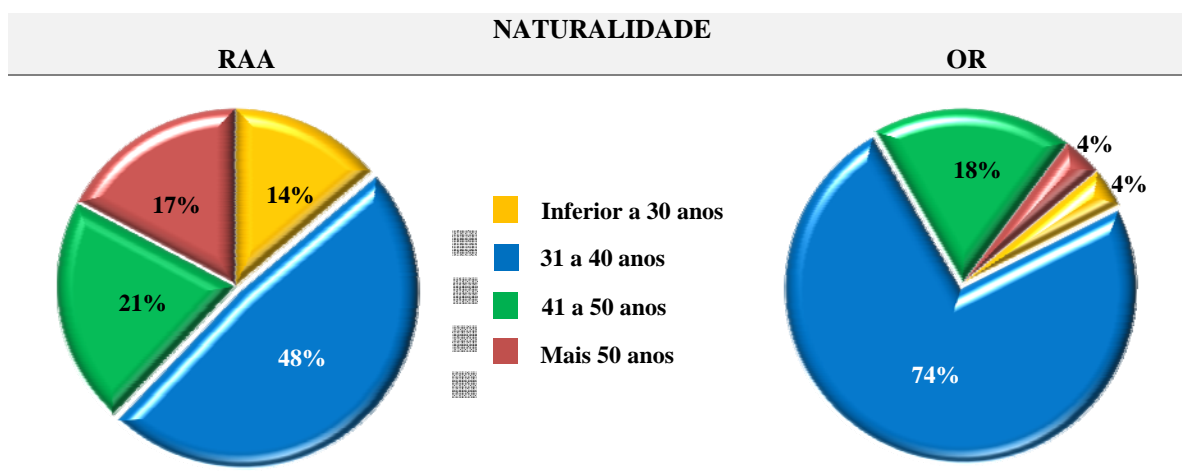


Figura 12- Distribuição dos professores em função da naturalidade e respetivo escalão etário

Ao analisar a figura 12 podemos constatar, que existe uma maior frequência relativa de professores de outras regiões cujo escalão etário se situa entre os 31 e os 40 anos (74%) em relação aos professores naturais da RAA (48%). Portanto, o grupo de

professores naturais de OR contém um número maior de indivíduos pertencentes a um escalão etário mais baixo, relativamente ao grupo de professores da RAA.

No que concerne à análise da formação académica para a aquisição da habilitação como professor de EF, torna-se pertinente observar os gráficos expressos nas figuras 13 e 14.

A figura 13 ilustra a distribuição dos professores de acordo com as instituições onde adquiriram a sua Formação Inicial (FI).

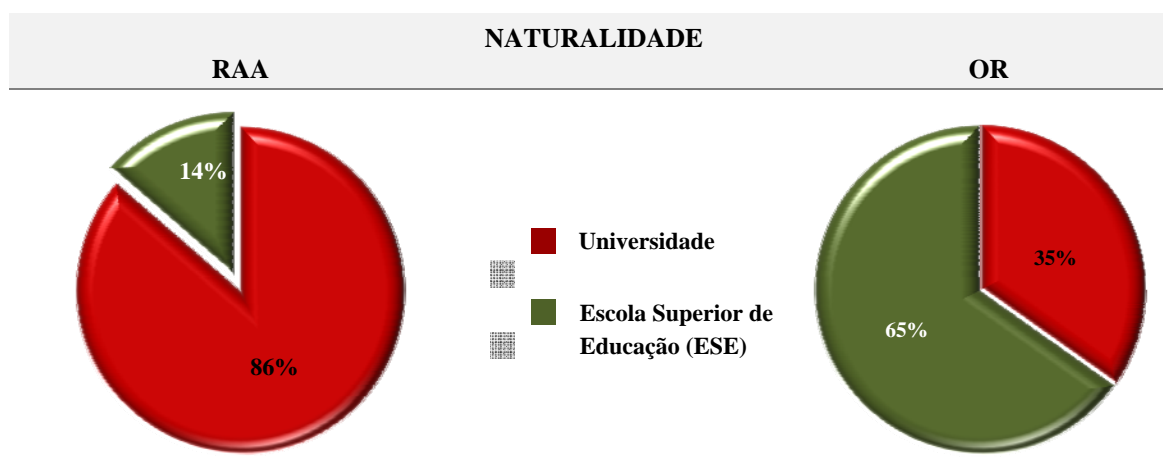


Figura 13- Distribuição dos professores em função da naturalidade e em relação às instituições de formação (Universidade e ESE) onde adquiriram a sua habilitação na formação inicial

Analisando as respostas dadas pelos professores sobre a instituição de formação em EF, onde adquiriram a sua habilitação académica, verificamos que existem resultados interessantes. Assim, no que diz respeito ao grupo de professores naturais da região autónoma dos Açores, constatamos um predomínio de indivíduos (86%) que frequentaram o curso nas instituições universitárias.

No grupo de professores naturais de outras regiões, sobressaem os indivíduos (65%) que frequentaram o curso nas escolas superiores de educação.

A análise estatística realizada permitiu atestar que entre as duas variáveis, naturalidade e instituição de formação de professores em EF existe uma associação muito significativa (*Correlação de Bravais-Pearson*, com $r = - 0,329$ a $p = 0,008$), ou seja, o modelo de instituição onde os professores de educação física da nossa amostra adquiriram a sua habilitação profissional, varia com a respetiva naturalidade. Os professores naturais dos Açores deslocaram-se para o continente para fazer a sua formação inicial preferencialmente em instituições universitárias, ocupando, posteriormente lugares de docência sobretudo no ensino secundários. Variados

professores de educação física formados nas escolas superiores de educação migraram para os Açores para lecionar nos níveis de ensino para o qual foram formados – 1.º e 2.º ciclo.

Saliente-se que a universidade é a instituição de formação de professores que atribui um grau de licenciatura em educação física e ciências do desporto para a lecionação de todos os ciclos de ensino, enquanto a escola superior de educação (ESE), também como instituição de formação de professores, atribui o grau de licenciatura para a lecionação de EF nos ciclos de ensino em especial do 1.º/2.º CEB, sendo de realçar que na RAA a EF do 1.º CEB é lecionada por um especialista.

Ainda neste contexto, a figura 17 procura ilustrar a distribuição dos graus de habilitação académica dos professores, tendo em conta a sua naturalidade.

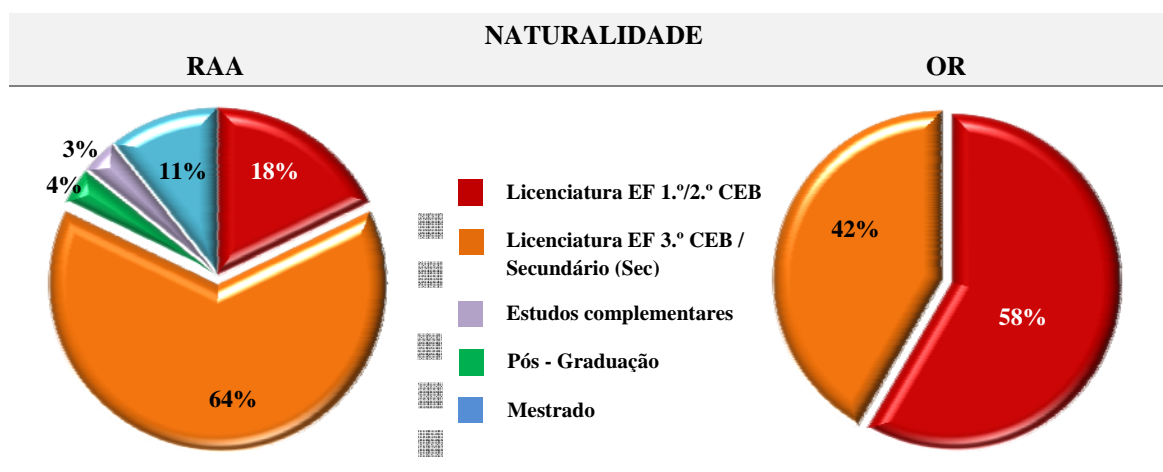


Figura 14- Distribuição dos professores de EF em função da naturalidade e em relação aos respetivos graus académicos

Ao analisarmos as origens dos professores licenciados para lecionar a EF, nos vários ciclos de ensino, constatamos que dentro do grupo de docentes naturais da RAA, existem 64% de professores habilitados para lecionar o 3.º CEB/SEC e apenas 18% de professores habilitados para lecionar o 1.º/2.º CEB.

No que se refere ao grupo de professores, naturais de OR existem 58% de indivíduos habilitados para lecionar o 1.º/2.º CEB e 42% para lecionar o 3.º CEB/SEC

Salienta-se ainda que é o grupo de docentes naturais da RAA, que possui uma maior variedade de habilitações para além da licenciatura, referimo-nos sobretudo, a pós-graduações (4%) e mestrados (11%).

A análise estatística realizada permitiu, constatar que as duas variáveis, natural de outras regiões e habilitações académicas estão significativamente associadas (*Correlação de Bravais-Pearson*, com $r = -0,373$ a $p = 0,002$), ou seja, as habilitações

académicas dos professores de EF variam com a sua naturalidade, sendo que 18 % dos docentes naturais dos Açores parecem ter tido mais oportunidade/ interesse para continuar a sua formação académica.

5.1.2. Análise comparativa do perfil do professor de EF relativamente às vivências em atividades físicas e desportivas, em função da sua naturalidade

Procurámos neste estudo, saber se a natureza das vivências em atividades físicas e desportivas dos professores naturais da RAA são idênticas, aos naturais de OR.

Como tal, a figura 15 indica a frequência existente entre os professores de EF, que foram atletas e os que nunca praticaram qualquer modalidade desportiva, em função da respetiva naturalidade.

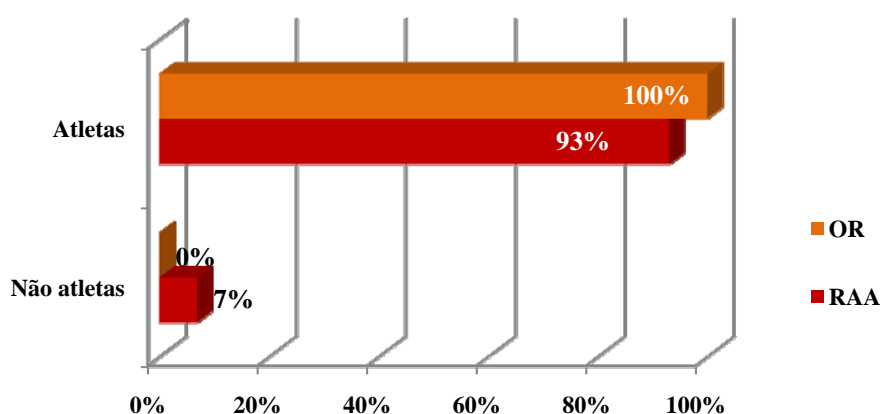


Figura 15- Distribuição dos professores de EF em função da naturalidade e da sua experiência como atletas

Na sua análise, constatamos que quase a globalidade dos professores de EF adquiriu, ao longo das suas vidas, experiências em AFD como atletas. No grupo de professores de EF naturais da RAA, 93% professores foram atletas ao longo da vida e apenas 7% declararam nunca terem sido atletas. Salienta-se ainda, o facto que todos os docentes de EF naturais de OR foram atletas.

Com a finalidade de analisar o padrão da modalidade desportiva mais praticada pelos docentes de ambas as naturalidades, enquanto atletas, recorreremos à figura 16 para ilustrar a distribuição do padrão preferencial da modalidade desportiva praticada pelos professores de EF, ao longo da sua vida.

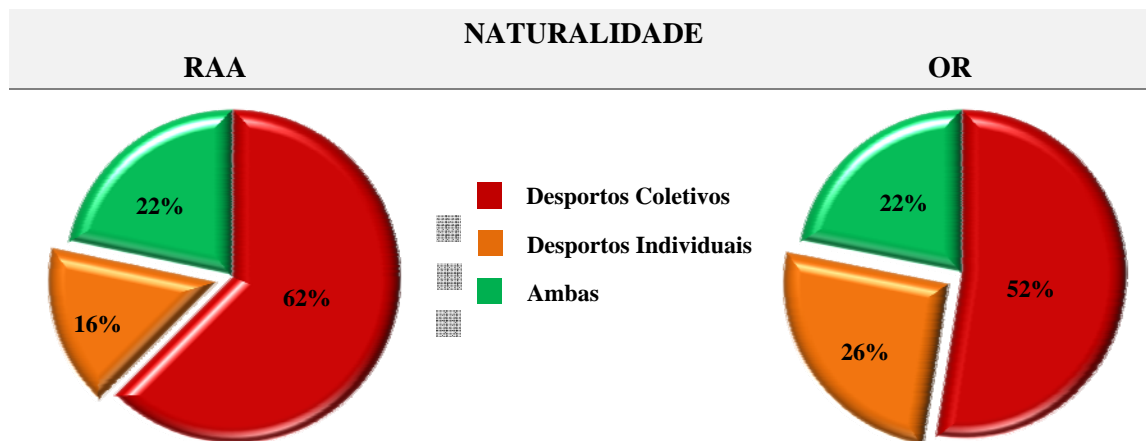


Figura 16- Distribuição dos professores de EF em função da naturalidade, quanto ao padrão da modalidade(s) desportiva(s) que mais praticaram ao longo da sua vida

De acordo com os resultados apresentados, constatamos que os desportos coletivos (DC) são os mais praticados pelos professores de EF, quer sejam naturais da RAA (62%) quer sejam naturais de OR (52%). Regista-se também, entre as distintas naturalidades, graus de preferência divergentes quanto à prática dos desportos individuais (DI), enquanto 16% dos professores de EF naturais da RAA praticaram os desportos individuais ao longo da sua vida, 26% dos professores de EF naturais de OR praticaram os desportos individuais.

Procedemos agora à análise do desenvolvimento profissional dos professores de EF, como docentes e como treinadores, tendo também em conta a respetiva naturalidade.

A figura 17 ilustra a distribuição dos professores de EF, quanto aos seus anos de desempenho profissional em atividade docente na escola e como treinador no clube.

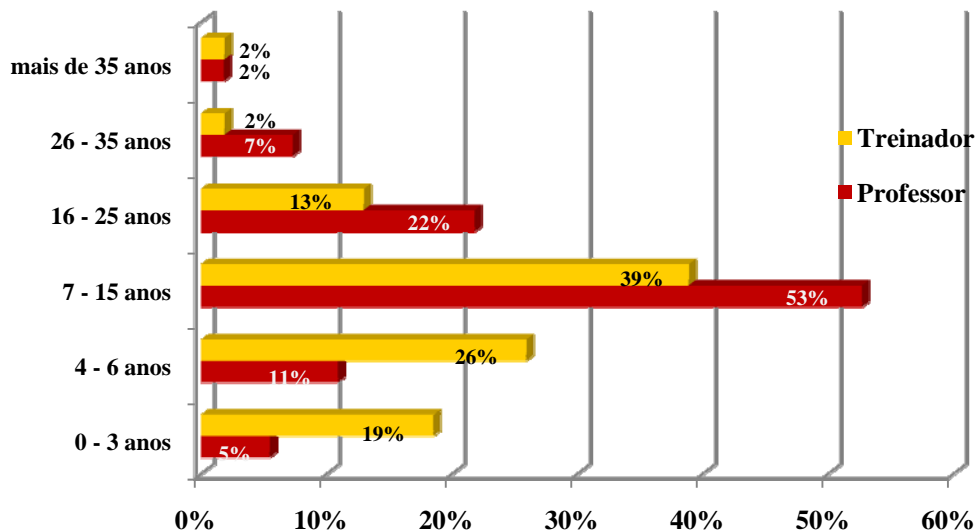


Figura 17- Distribuição dos professores de EF quanto aos seus anos de desempenho profissional em atividade docente e como treinador

Na sua análise podemos verificar que os inquiridos pertencentes ao escalão dos 7 aos 15 anos são os que mais acumulam as funções de professor (52,7%) e treinador (38,9%).

De um modo geral, constatamos que a atividade como treinador, não só está presente logo nos primeiros anos de atividade docente, como também acompanha todo o percurso profissional de docência, para a maioria dos professores de EF inquiridos. Também é interessante verificar que desde o início da carreira profissional até ao escalão dos 7-15 anos, existe um crescente aumento, na quantidade de professores que exercem, simultaneamente a função de treinador e a docência, ultrapassando o número de professores que apenas se dedicam à docência. De facto, de acordo com Schempp (2003, p. 22) os professores de EF, por vezes, desempenham dois papéis diferentes, como professor e como treinador. De um ponto de vista comum, a função de treinador é desempenhada como um *part-time* em relação à função de professor. Porém, o trabalho realizado no treino de uma equipa escolar ou de clube desportivo, pode ser equiparado ao trabalho realizado como professor de EF. O tempo investido na orientação de certos desportos é, de facto, equivalente à função de professor a tempo inteiro.

Como professor/treinador, fazer face a ambos os papéis pode desencadear um stress considerável e acrescentando as suas responsabilidades particulares (v.g. família,

cônjuge, membros da comunidade), pode suscitar a cedência de algo que se traduz na negligência pelas relações pessoais, familiares e amigos ou pelo trabalho na escola.

Ainda nesta perspetiva é oportuno relembrar a fase dos 7 aos 25 anos de serviço, do ciclo de vida dos professores (Huberman, 2007, p. 37), na qual se caracteriza pela procura de novos desafios e o questionamento sobre a continuidade na profissão.

Retomando ainda a análise à figura 17, constatamos que após os 16 anos de atividade docente, até ao final de carreira, existe um decréscimo do número de professores com função de treinador. Este facto coincide com as fases da serenidade e do desinvestimento (Huberman, 2007, p. 45), onde o professor, por um lado, se conforma com a profissão de docência e por outro lado, se dedica a outras ocupações de natureza pessoal.

Objetivo 1.2.

Analisar e comparar as diferentes conceções dos professores de EF das EBIS-PD quanto à importância da formação na construção e desenvolvimento do seu saber profissional nas várias vertentes do conhecimento, em função da sua escola de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação) e naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões).

5.1.3. Análise comparativa das conceções dos professores relativamente à influência da Escola de formação inicial, na noção inicial de EF

Conforme foi referido na revisão da literatura, as conceções, expectativas e comportamentos que constituem a identidade do professor de educação física foram construídas a partir das experiências vivenciadas no período antecipatório, e durante a sua formação inicial.

De acordo com Carreiro da Costa e Sá (2009, p. 97) das investigações realizadas sobre o impacto da formação inicial, na construção de conceções sobre a identidade do profissional de educação física resulta uma tendência generalizada, que considera esta etapa pouco relevante na mudança das expectativas e representações dos estudantes sobre a sua profissão futura.

Nesta perspetiva, pretendemos com este objetivo, analisar e comparar as conceções dos nossos professores de educação física sobre a influência da formação académica no seu conceito inicial de educação física e desporto. Para tal, foi colocada a questão 2.2 aos inquiridos:

Qual a influência (mudança ou reforço) da formação académica no seu conceito inicial de Educação Física e Desporto?

Enquanto a categoria “*mudança*” significa que a formação inicial, de facto, mudou o seu conceito inicial sobre a EF e desporto, a categoria “*reforçou*” indica que a formação inicial a intensificou.

Os resultados apresentados no quadro 2 representam as respostas dos professores de EF sobre a questão acima apresentada:

Quadro 2 - Distribuição das respostas no que respeita às conceções dos professores sobre o grau de influência da formação académica no conceito inicial de EF, em função da instituição de formação inicial

Influência da formação inicial no conceito inicial de EF	N.º Total de respostas					
	Total dos Professores		Instituição de Formação Inicial			
			Universidade		ESE	
	N	%	N	%	N	%
Mudança	16	32,7	14	48,3	2	10
Reforço	33	67,3	15	51,7	18	90
Totais	49	100	29	100	20	100

Sobre os valores expressos (quadro 2) constata-se que da totalidade de respostas dadas, em geral os nossos professores (67,3%) consideram que a formação inicial reforçou a sua conceção anterior sobre a EF e o desporto.

Sendo que, na partilha dessa opinião, o grupo de professores formado na ESE adere mais a esta opinião (90%) do que o grupo de professores formado na Universidade (51,7%).

Estes resultados vão ao encontro da perspetiva de Nascimento (2000, p. 54) que considera que o impacto da formação inicial pode variar de acordo com os efeitos diretos ou indiretos dos fatores que integram o contexto geral da formação (tipo de instituição, plano de estudos), das condições organizacionais da instituição, de

características físicas e arquitetónicas, das características dos professores e alunos com quem se interage.

Com o objetivo de analisar e compreender as justificações dadas pelos inquiridos sobre o modo como a sua formação inicial interferiu na sua conceção inicial de EF, foi colocada a seguinte questão:

Em que sentido a formação académica influenciou o seu conceito inicial de Educação Física e Desporto?

Com base na informação recolhida junto dos nossos docentes (quadro 3), a partir da análise de conteúdo realizada, registamos que a globalidade dos professores considera que a formação académica exerce influência no conceito inicial de EF, sobretudo no que diz respeito ao domínio de formação pessoal e profissional do professor, uma vez que é a categoria que apresenta a frequência relativa mais elevada (37,8%), com maior expressão nos professores formados na universidade (38,9%).

Quadro 3 – Distribuição das respostas no que respeita às conceções dos professores sobre a influência da formação académica no conceito inicial de EF, em função da instituição de formação inicial

Domínios do professor que constituem as conceções iniciais sobre a EF		Nº total de respostas					
		Total dos Professores		Instituição de Formação de Professores			
				Universidade		ESE	
		N	%	N	%	N	%
A	Formação Pessoal e Profissional	14	37,8	7	38,9	7	36,8
B	Conhecimento científico - base	10	27,0	3	16,7	7	36,8
C	Conhecimento pedagógico-didático	7	18,9	4	22,2	3	15,8
D	Conhecimento científico específico	6	16,2	4	22,2	2	10,5
Total		37	100	18	100	19,0	100

Partindo do pressuposto que a categoria da formação pessoal e profissional representa os saberes gerais que permitem construir a identidade e o desempenho profissional do professor, podemos deduzir que a maioria dos professores inquiridos percebe a formação inicial, como um reforço necessário sobre os conhecimentos básicos, essenciais à especificidade da área da educação física e ao seu desempenho profissional.

Em seguida deixamos registados os testemunhos de alguns dos professores de EF inquiridos em função da categoria A que se refere ao domínio da formação pessoal e profissional:

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre a influência da formação inicial, no conceito inicial de EF em função da categoria, formação pessoal e profissional

Domínio conceptual do professor	
A - Formação Pessoal e Profissional	
Testemunhos dos professores	<p><i>“Deu-me os alicerces para continuar a minha vida profissional.”</i> (Prof. EF Quest 25)</p>
	<p><i>” Fez consolidar muitos conceitos e ideias anteriores, através da percepção de como e porquê eles surgiam, devido a uma abordagem científica, levada a efeito na universidade, que veio completar/fortalecer a abordagem empírica seguida anteriormente.</i></p> <p>(Prof. EF Quest 26)</p>
	<p><i>” Passei a ter ainda mais noção de que esta era a área que sempre quis seguir. Aprofundei os meus conhecimentos na área. Adquiri novos conhecimentos que fizeram com que o gosto pela Ed. Física e Desporto fosse maior ainda.”</i> (Prof. EF Quest 30)</p>

Ao analisarmos as três respostas apresentadas, podemos enquadrá-las no domínio da formação pessoal e profissional, sendo a formação inicial considerada, pelos professores inquiridos, uma condição necessária para adquirir e aprofundar os saberes científicos relacionados com a área da educação física e desporto, indispensáveis ao seu desenvolvimento profissional do professor.

Quanto aos restantes domínios, verificamos divergências consideráveis nas conceções dos professores em função das instituições de formação. No entender dos professores, formados nas ESEs, o conhecimento científico – base (36,8%), que integram o conhecimento do conteúdo para Shulman (1987) é o segundo que mais se modifica com a formação inicial.

De acordo com Shulman (1987, p. 9), o conhecimento do conteúdo envolve um conjunto de saberes, relacionados com a matéria que o professor ensina. O professor precisa de conhecer conceptualmente a matéria que ensina e, portanto, de forma um

pouco diferente daquela que aprenderam como estudantes (Hammond & Sykes, 1999, p. 7).

Deste modo, encontramos as seguintes respostas expressas pelos nossos professores relacionadas com a categoria B referente ao conhecimento científico – base:

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre a influência da formação inicial, no conceito inicial de EF em função da categoria, conhecimento científico - base

Domínio conceptual do professor	
B - Conhecimento científico - base	
Testemunhos dos professores	<p>“Reforça a importância da EF no desenvolvimento e saúde dos alunos/pessoas.” (Prof. EF Quest 22)</p>
	<p>”No sentido do recreativo e lúdico e de lazer e ocupação dos tempos livres (TIs).” (Prof. EF Quest 32)</p>
	<p>” (...) reforçando os conhecimentos e praticas que entretanto havia adquirido”. (Prof. EF Quest 53)</p>
	<p>“Aprofundou e desenvolveu conhecimentos gerais em relação às diferentes áreas da EF” (Prof. EF Quest 61)</p>
	<p>“Compreender cientificamente a sua importância.” (Prof. EF Quest 39)</p>
	<p>“Perceber que esta área é transversal e trabalha não só com tudo o que implica atividade, bem como o seu papel na saúde.” (Prof. EF Quest 48)</p>

Quanto ao conjunto de respostas, pertencentes à categoria do conhecimento científico – base, podemos inferir que o resultado da influência da formação inicial incide, essencialmente, no reforço do conhecimento no domínio do conteúdo.

Retomando a análise do quadro 2 verificamos que os indivíduos formados nas Universidades consideraram os domínios relacionados com os conhecimentos, científico específico (22,2%) e pedagógico-didático (22,2%), aqueles que em segundo lugar são influenciados pela formação académica.

No entender de Chaves (1997, p. 61) o domínio do conhecimento científico, engloba as temáticas relacionadas com as ciências da educação, no âmbito das ciências sociais e humanas.

Quanto a este domínio apresentam-se as seguintes conceções dos professores:

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre a influência da formação inicial, no conceito inicial de EF em função das categorias: conhecimento científico específico e pedagógico-didático

Domínio conceptual dos professores	
C - Conhecimento científico específico	
Testemunhos dos professores	<p><i>“Consolidou muito do conhecimento adquirido na área de desporto do secundário e no treino como federado.”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 10)</p>
	<p><i>“Entendimento das inúmeras vertentes do Desporto.”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 35)</p>

Ao analisarmos as respostas apresentadas, constatamos que a influência da formação inicial, pode ser, igualmente inserida na categoria do conhecimento do conteúdo considerada por Shulman (1987, p. 9) relacionando-se, especificamente com a área de educação física, permitindo ao professor, saber o que ensinar aos seus alunos. De acordo com Schempp (2003, p. 28), quanto maior for o conhecimento do professor sobre a matéria, maior é a sua possibilidade de encontrar e seleccionar as áreas específicas, para a instrução que mais se adequa aos alunos. Com um entendimento insuficiente ou limitado sobre o desporto, o professor dificilmente pode proporcionar aulas eficazes ao sucesso na aprendizagem dos alunos.

No que concerne ao domínio do conhecimento pedagógico, Chaves (1997, p. 61), considera que resulta de um processo dinâmico, interativo, entre os conhecimentos, do conteúdo, didático sobre conteúdo e aquele que é suscetível de ser ensinado.

Podemos agora apreciar as concepções dos professores enquadradas na categoria D sobre o conhecimento pedagógico - didático:

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre a influência da formação inicial, no conceito inicial de EF em função do conhecimento pedagógico-didático

Domínio conceptual dos professores	
D - Conhecimento pedagógico-didático	
Testemunhos dos professores	<p><i>“Aprofundou os meus conhecimentos teóricos e práticos em termos pedagógicos e esclareceu e deu a conhecer metodologias de treino e aspetos anatómicos e fisiológicos.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 24)</p>
	<p><i>“Compreender de que forma poderia fomentar nos alunos / atletas o gosto pela prática desportiva.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 39)</p>
	<p><i>“A minha concepção da prática pedagógica mudou, uma vez que a disciplina está mais bem organizada, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista formativo.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 55)</p>
	<p><i>“Importância de uma postura pedagógica e não selecionista nem discriminativa pelos menos aptos.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 62)</p>
	<p><i>“Possibilitam a criação de hábitos pedagógicos.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 63)</p>

Os anteriores testemunhos emitidos pelos professores, categorizados como conhecimento pedagógico-didático, ajustam-se também ao conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1987, p. 9), que de acordo com o autor, permite ao professor ligar o sentido da matéria transmitida aos alunos, de maneira a que todos a possam compreender e atribuir um significado.

5.1.4. Análise comparativa do perfil do professor de EF relativamente ao desenvolvimento do seu saber profissional

Conforme enunciamos no início da metodologia, um dos aspetos que nos conduziu ao início deste estudo foi o facto de procurar saber se a naturalidade, é um fator que influencia não só, o alcance do saber profissional como também, as diferentes perceções dos professores, sobre a importância das vivências em atividades físicas e desportivas, no desenvolvimento profissional do professor de EF.

Como tal, para conhecermos as estratégias adotadas pelos nossos professores para o desenvolvimento do seu saber profissional na docência e no treino desportivo, colocamos a seguinte questão:

Como se tem atualizado enquanto professor de educação física e como treinador?

Os resultados das respostas analisadas em função da naturalidade estão expressos, no quadro seguinte:

Quadro 4 – Distribuição das conceções professores de EF sobre as estratégias mais importantes para o desenvolvimento do seu saber profissional, em função da sua naturalidade

Desenvolvimento do saber profissional como professor			N.º Total de respostas					
			Total dos Professores		Naturalidade			
					RAA		OR	
			N	%	N	%	N	%
Opções	1. ^a	Ações de formação	28	46,7	13	44,8	15	48,4
	2. ^a	Ações de formação	9	15,0	6	20,7	3	9,7
		Trabalho entre pares na(s) escola(s)	9	15,0	3	10,3	6	19,4
	3. ^a	Pesquisa autodidata pela internet	14	23,3	7	24,1	7	22,6
Total			58	100,0	29	100	31	100

De acordo com os valores apresentados no quadro 3, a estratégia mais relevada pelos nossos professores de EF, para a sua atualização profissional, é a participação em ações de formação (48,4%). O trabalho entre pares (15%) e a pesquisa autodidata

realizada através da internet (23,3%) por ordem de preferência foram, as duas outras estratégias mais referidas pelos professores de EF.

No que diz respeito às diferenças registadas em função da naturalidade do professor, podemos verificar que, tanto os professores naturais da RAA (44,8%) como os professores naturais de OR (48,4%) selecionaram como primeira estratégia de desenvolvimento profissional as ações de formação.

De acordo com o estudo de Neves J. (2008), os professores da RAA preferem as ações de formação como estratégias, para o seu desenvolvimento profissional, permitindo-lhes não só uma melhoria na sua prática pedagógica como também a progressão na carreira docente.

As ações de formação como uma das estratégias que compõem a formação contínua permitem o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, permitindo-lhes rever, renovar e aperfeiçoar o seu pensamento e a sua ação (Day, 2001, p. 16), simultaneamente contribui para o desenvolvimento organizacional das escolas.

Retomando a análise do quadro anterior (ver quadro 6), verificamos que na segunda opção selecionada os professores naturais de OR (19,4%) atribuem uma maior importância ao trabalho entre pares na(s) escola(s), em relação aos professores naturais da RAA (10,3%) que mantém a sua eleição pelas ações de formação.

Segundo as investigações educacionais desenvolvidas por Hargraves (1994, p. 14), as crenças dos professores sobre o trabalho eficaz com os colegas, consiste não só nas reuniões e conversas casuais, mas também nos planeamentos colaborativos, na presença de um mentor para os professores no início da carreira docente, proporcionando-lhes um desenvolvimento pessoal e profissional partilhado.

Por conseguinte, o trabalho entre pares, como a observação de aulas por um colega de departamento, permite o questionamento e o diálogo profissional, visando a reflexão sobre a prática de ensino do professor.

Procurámos, igualmente conhecer as estratégias que frequentemente são adotadas pelos nossos professores de educação física para o desenvolvimento do seu saber, como treinadores. Encontraram-se os seguintes resultados (ver quadro 4):

Quadro 5 - Distribuição das estratégias mais frequentes pelos professores de EF, para o desenvolvimento do saber como treinador, em função da sua naturalidade

Desenvolvimento do saber profissional como treinador			N.º Total de respostas					
			Total dos Professores		Naturalidade			
					RAA		OR	
			N	%	N	%	N	%
Opções	1. ^a	Ações de formação	16	40,0	5	26,3	11	52,4
	2. ^a	Pesquisa autodidata pela Internet	8	20,0	5	26,3	3	14,3
	3. ^a	Pesquisa autodidata pela Internet	10	25,0	6	31,6	4	19,0
		Pesquisa autodidata em livros	6	15,0	3	15,8	3	14,3
Total			40	100,0	19	100,0	21	100

Quanto às estratégias mais frequentes, para a atualização do saber como treinador, 40,0% dos professores de EF selecionaram as ações de formação. Existem, no entanto, diferenças consideráveis entre as respostas dadas pelos professores quanto à primeira opção em função da sua naturalidade. Parece que o grupo de professores que são treinadores, naturais de OR possui uma maior preferência pelas ações de formação (52,4%), comparativamente com os que são naturais da RAA (26,3%). Porém, ao observarmos a 2.^a e 3.^a opção, constatamos que o grupo de professores / treinadores naturais da RAA são os que preferem mais pesquisar, na internet para se atualizarem profissionalmente.

5.1.5. Considerações parciais do primeiro objetivo

Após o estudo comparativo dos valores da nossa amostra podemos apresentar as seguintes considerações:

- Há uma relação entre a naturalidade e a escola de formação inicial em educação física, sendo que os professores naturais da RAA ingressam, preferencialmente, na universidade obtendo a licenciatura para a lecionação do 3.º CEB e SEC.

- A conceção comum dos nossos professores de EF é que, a formação inicial reforçou o conceito inicial de educação física, no domínio da formação pessoal e profissional, com a consolidação dos saberes gerais necessários ao desempenho profissional, como por exemplo, a aquisição de saberes científicos como complemento aos saberes práticos anteriormente experienciados.
- O conhecimento científico – base é, de acordo com as conceções dos professores de ambas as naturalidades, o segundo domínio do conhecimento, mais reforçado pela formação inicial em educação física, demonstrando o carácter transversal da educação física, desde o domínio lúdico-recreativo, de menor rigor científico, até aos domínios de maior exigência científica, como o aperfeiçoamento da performance desportiva ou a melhoria da saúde do indivíduo.
- As perceções dos professores formados nas ESE consideram, que a formação inicial também reforçou, o conhecimento nas vertentes científicas e pedagógicas, que fundamentam a importância da prática e o domínio da transversalidade da educação física.
- Os professores, formados nas universidades, consideraram que a formação inicial também reforçou, os conhecimentos nos domínios do conteúdo, reunindo os saberes relacionados com a matéria, como por exemplo, o entendimento das inúmeras vertentes desportivas e o currículo da educação física e facilitando a transmissão aos alunos dos conteúdos a abordar, assim como também reforçou o conhecimento pedagógico do conteúdo, ao aprofundar os saberes pedagógicos relacionados com a área da educação física.
- As ações de formação fazem parte das estratégias adotadas, pela maioria dos professores e treinadores de ambas as naturalidades, para o desenvolvimento do saber profissional.
- Os professores naturais da RAA procuram também a sua atualização profissional, de um modo mais diversificado, recorrendo à internet e à bibliografia, em relação aos professores naturais de OR, que se centram nas ações de formação e na pesquisa autodidata em livros.
- Os professores naturais de OR optam em segundo lugar, pelo trabalho entre pares como estratégia para o desenvolvimento do seu saber profissional.

5.2. Análise do segundo objetivo do estudo

Analisar e comparar o tipo de preparação do professor de EF das EBIS-PD, desde as suas vivências em práticas físicas e desportivas, até à formação enquanto treinador (clube) e professor (escola) em função da sua escola de formação (Universidades e escolas Superiores de Educação) e naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões).

5.2.1. Análise comparativa da natureza dos conteúdos das aulas de educação física vivenciadas pelos professores de educação física

Segundo a perspectiva de Carreiro da Costa (2009, p. 97), as vivências experienciadas ao longo da escolaridade obrigatória contribuem para que os alunos, futuros candidatos a professores, formulem a ideia do domínio profissional, antes de iniciarem o curso e de adquirirem, os conhecimentos científicos e pedagógicos indispensáveis à lecionação.

Nesta perspectiva pretendemos com este objetivo, analisar o tipo de “preparação específica” dos professores de educação física da nossa amostra, ainda antes do seu ingresso no Ensino Superior, bem como comparar as respetivas vivências em função da sua naturalidade.

Solicitámos aos referidos docentes, que colocassem por ordem de preferência três atividades e três áreas mais marcantes, nas aulas de EF, enquanto alunos do 2.º ciclo do ensino básico (CEB), 3.ºCEB e Secundário.

Em função das suas respostas obtidas surgiram os seguintes resultados:

Quadro 6 - Distribuição das preferências dos professores de EF quanto à importância das atividades/conteúdos lecionados nos níveis de ensino do 2.ºCEB, 3.ºCEB e SEC, em função da naturalidade

Níveis de ensino	Atividades		Professores						Áreas	Professores							
			Total		RAA		OR			Total		RAA		OR			
			N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%		
2.º CEB	1º	JDC	33	40,2	15	36,6	18	43,9	1º	Futebol	10	19,6	10	37,0			
										Voleibol	6	11,8			6	25,0	
	2º	DI	29	35,4	14	34,1	15	36,6	2º	Basquetebol	15	29,4	7	25,9	8	33,3	
											Voleibol	15	29,4	10	37,0	5	20,8
	3º	LR	20	24,4	12	29,3	8	19,5	3º	Atletismo	5	9,8			5	20,8	
										Totais	51	100	27	100	24	100	
3.º CEB	1º	JDC	39	43,8	20	45,5	19	42,2	1º	Futebol	24	41,4	13	43,3	11	39,3	
										Basquetebol	10	17,2	10	33,3			
	2º	DI	34	38,2	16	36,4	18	40,0	2º	Voleibol	9	15,5			9	32,1	
											Voleibol			7	23,3		
	3º	CF			8	18,2			3º	Basquetebol	15	25,9			8	28,6	
										Totais	58	100	30	100	28	100	
Secundário	1º	JDC	36	42,4	19	43,2	17	41,5	1º	Futebol	21	33,9	14	35,0	7	31,8	
										Basquetebol	18	29,0	10	25,0	8	36,4	
	2º	DI	31	36,5	16	36,4	15	36,6	2º	Voleibol			8	20,0	7	31,8	
											Basquetebol			8	20,0		
	3º	CF			9	20,5			3º	Totais	23	37,1					
										Totais	62	100	40	100	22	100	

JDC- Jogos Desportivos Coletivos; DI – Desportos Individuais; LR – Lúdicas recreativas; CF- Condição Física

Esta análise transmite, portanto, a tendência preferencial das atividades físicas e áreas desportivas em função da idade e da relação com os próprios programas de educação física, em função da naturalidade dos inquiridos. Realçamos essa sua preferência por ciclo de ensino incluindo as atividades do inerente currículo de EF.

Ao observarmos o quadro 5 podemos constatar que, no grupo das atividades praticadas em EF, os JDC são os mais referenciados como importantes para os professores de EF. Registe-se ainda, um aumento na sua preferência em função da progressão da escolaridade, uma vez que no 2.ºCEB, se observa uma frequência relativa de 40,2%, no 3.º e SEC, 43,8% e 42,4% respetivamente. Esta progressão é mais visível no grupo de professores naturais da RAA, onde se regista no 2.ºCEB uma frequência relativa de 36,6%; no 3.ºCEB e SEC, 45,5% e 43,2% respetivamente.

No que diz respeito à valorização atribuída às referidas atividades, em função da naturalidade dos professores, verifica-se algumas divergências, sobretudo na terceira opção de cada ciclo de ensino. Assim, no 2.º CEB as atividades lúdico-recreativas (LR)

são mais referenciadas pelos professores naturais da RAA (29,3%) do que pelos professores de OR (19,5%). No 3.º CEB, salienta-se que os professores naturais da RAA preferem as atividades de condição física (18,2%) em detrimento das atividades LR (0%), ao contrário dos professores naturais de OR (17,8%) que as elegem (17,8%) em relação às atividades de CF (0%). Esta tendência também se mantém no secundário para ambas as naturalidades.

No estudo desenvolvido na RAA por Pacheco C. (2008) referido anteriormente (ver pág. 56), salienta a preferência dos alunos e dos professores do ensino secundário, pela prática dos desportos coletivos e de atividades para a melhoria da condição física, na disciplina de educação física, sendo o futebol a área desportiva preferida pelos alunos do sexo masculino.

Uma vez analisada a preferência das atividades, importa saber qual a preferência no que diz respeito às áreas abordadas nas aulas de EF. Assim, o Futebol é a área mais selecionada pela totalidade dos professores. Constata-se, no entanto, um aumento acentuado na preferência do Futebol, na progressão do 2.ºCEB (19,6%) para o 3.ºCEB (41,4%) e SEC (33,9%). Justificando-se, pelo facto de existirem preferências divergentes no 2.ºCEB, entre os professores naturais da RAA e os professores naturais de OR, enquanto os primeiros preferem o Futebol (37,0%), os segundos preferem o Voleibol (25%).

Outro estudo realizado por Condessa, Rego e Caldeira (2003, p. 127) sobre a indisciplina dos alunos nas aulas de educação física, também referenciam os desportos coletivos como as atividades que integram o currículo programático, mais praticadas e motivadoras para os alunos, sendo o futebol a modalidade praticada com mais frequência.

5.2.2. Análise comparativa da natureza do programa de formação inicial em educação física

Na perspetiva de Carreiro da Costa (1996, p. 21) formar o professor, enquanto ator social, capaz de se adaptar à realidade onde intervém de modo participativo, implica uma valorização de práticas de cooperação durante os períodos de formação e a fomentação de experiências promotoras para o desenvolvimento de uma consciência participativa. Também é necessário que se assumam a formação de professores, como um processo universal e integrador, de modo a desenvolver no futuro professor a atitude crítica, indispensável à autorreflexão.

Nesse sentido, a seleção de conteúdos que se adequem às finalidades da formação de professores, é uma ação imprescindível para as instituições de formação de professores de EF.

Deste modo, para podermos analisar o conceito atribuído à área de EF, na instituição onde os professores adquiriram a sua formação inicial, solicitámos aos inquiridos que colocassem por ordem de relevância, o modo como a instituição de formação inicial abordava, primordialmente, a área de EF, elaborando em seguida o quadro 6, baseado nas respostas obtidas:

Quadro 7- Distribuição das respostas dadas sobre as áreas com maior influência na formação inicial dos professores de EF em função das instituições de formação inicial

Áreas relevantes na formação inicial (FI)		N.º Total de respostas					
		Total dos Professores		Instituição de Formação Inicial			
				Universidade		ESE	
		N	%	N	%	N	%
1. ^a	Pedagógica	26	45,6	14	38,9	12	57,1
2. ^a	Saúde	17	29,8	12	33,3	5	23,8
3. ^a	Saúde	14	24,6	10	27,8	4	19,0
Totais		57	100	36	100	21	100

Podemos constatar que a natureza dos programas de formação de professores adotados pela Universidade e pela ESE, instituições onde os professores de EF adquiriam a sua formação inicial, é essencialmente pedagógica, uma vez que 45,6% dos nossos professores de EF colocaram em primeiro lugar a referida área. No entanto, a vertente ligada à saúde também é referida em 2.º e 3.º lugares com 29,8% e 24,6% respostas dadas, respetivamente.

Em relação às diferenças observadas entre instituições, podemos verificar que os professores formados nas ESE (57,1%) referem que a instituição onde obtiveram a sua formação inicial compreende a EF, como uma área de natureza pedagógica, em relação aos professores formados na Universidade (38,9%), que percebem o seu programa de formação inicial com uma maior orientação para a Saúde (33,3%).

Na perspetiva de Onofre (2002, p. 189), a formação inicial de professores deve ponderar uma verdadeira integração entre a formação pedagógica, a formação científica, a formação cultural e a formação prática, uma vez, que as interações entre estas componentes proporcionam uma plena construção do conhecimento prático dos professores.

5.2.3. Análise comparativa do caráter das experiências desportiva ou de atividades físicas praticadas pelos professores de educação física como atletas/praticantes

Na conceção de Schempp (2005, p. 64) o estágio de aprendizagem é o primeiro que constitui a carreira dos professores de EF. As experiências adquiridas neste momento causam o primeiro impacto na socialização do professor e contribuem para a formação do futuro profissional de EF.

Em seguida apresentamos os resultados referentes, ao modo como os nossos professores de EF mencionam terem-se envolvido, na prática desportiva ou de atividade física, ao longo das suas vidas, em função da sua naturalidade.

Quadro 8- Distribuição do tipo de envolvimento na prática de atividades físicas e desportivas (AFD) no percurso de formação dos professores e análise em função da naturalidade

Envolvimento na prática de atividades físicas ou desportivas			Total dos Professores		Naturalidade			
			N	%	RAA		OR	
					N	%	N	%
2.º CEB	Prática	Atleta Não federado	15	28,8	10	34,5	5	21,7
		Atleta federado	26	50,0	10	34,5	16	69,6
		Praticante ocasional	11	21,2	9	31,0	2	8,7
	Totais		52	100	29	100	23	100
3.º CEB	Prática	Atleta Não federado	11	16,4	6	16,2	5	16,7
		Atleta federado	42	62,7	21	56,8	21	70,0
		Praticante ocasional	11	16,4	10	27,0	1	3,3
	Técnico	Monitor	3	4,5	0	0	3	10,0
	Totais		67	100	37	100	30	100
Secundário	Prática	Atleta Não federado	7	8,9	3	6,4	4	12,5
		Atleta federado	44	55,7	24	51,1	20	62,4
		Praticante ocasional	11	13,9	8	17,0	3	9,4
	Técnico	Monitor	9	11,4	6	12,8	3	9,4
		Treinador Adjunto	3	3,8	3	6,4	0	0,0
		Treinador	5	6,3	3	6,4	2	6,3
Totais		79	100	47	100	32	100	
Formação Académica	Prática	Atleta Não federado	15	18,5	8	17,8	7	19,4
		Atleta federado	26	32,1	13	28,9	13	36,1
		Praticante ocasional	18	22,2	11	24,5	7	19,4
	Técnico	Monitor	7	8,6	2	4,4	5	13,9
		Treinador Adjunto	4	5,0	2	4,4	2	5,6
		Treinador	11	13,6	9	20,0	2	5,6
Totais		81	100	45	100	36	100	
Desenvolvimento profissional	Prática	Atleta Não federado	6	8,0	1	2,6	5	13,9
		Atleta federado	16	21,3	13	33,3	3	8,3
		Praticante ocasional	18	24,0	8	20,5	10	27,8
	Técnico	Monitor	3	4,0	2	5,1	1	2,8
		Treinador Adjunto	3	4,0	1	2,6	2	5,5
		Treinador	29	38,7	14	35,9	15	41,7
Totais		75	100	39	100	36	100	

Ao analisarmos o quadro 8 constatamos que a maioria dos professores da amostra foi atleta federado, em qualquer fase do seu desenvolvimento escolar e académico.

Se observarmos as diferenças existentes em função da sua naturalidade, podemos verificar que existe um maior número de professores naturais de OR, que foram atletas federados (69,6%) do que professores naturais da RAA (34,5%).

Ao nível do 3.º CEB verifica-se que o grupo de indivíduos que praticam atividades físicas e desportivas (AFD), como atletas federados é o mais frequente (62,7%), aumentando em relação ao 2.º CEB (50%). No que diz respeito à influência da naturalidade, constata-se que existe uma progressão acentuada na passagem do 2.ºCEB para o 3.ºCEB, no grupo de professores naturais da RAA, uma vez que, 56,8% dos professores foram atletas federados, contra os anteriores 34,5%. É ainda no 3.ºCEB que surgem alguns professores naturais de OR com o desempenho de monitor (10%).

No que diz respeito ao SEC, a frequência de professores, na condição de atletas federados continua a ser a mais elevada (44%) em relação às restantes experiências. No que diz respeito, às diferenças existentes entre a naturalidade dos professores, o grupo de professores naturais de OR, como atletas federados, continua a ser superior (62,4%) em relação ao grupo de professores naturais da RAA (51,1%). Verifica-se ainda, nesta etapa educativa, que em geral os professores desempenham as seguintes funções de técnico de treino desportivo: monitores (11,4%), treinadores adjuntos (3,8%) e treinadores (6,3%).

Estes resultados vêm a corroborar a perspetiva de Schempp (2005, p. 66) quando este defende que a maior parte dos indivíduos que se encontram na fase de socialização antecipatória investem nas atividades físicas e desportivas. A expectativa de continuar na prática desportiva é um dos fatores que mobiliza os indivíduos para a carreira de professor de EF.

Aquando da sua formação académica, a frequência de professores que referiram ter sido atletas federados continua a ser superior em relação ao praticante ocasional ou como atleta federado (32,1%). Porém, do número total de respostas dadas pelos professores inquiridos, constata-se um aumento acentuado para o desempenho de funções como técnico de treino desportivo, sobretudo, para assumir o papel de treinador (13,6%). Atenda-se ainda que, na fase de estudantes são os professores de educação física da RAA, que mais se dedica à função de treinador (20%) em relação aos docentes naturais de OR (5,6%). Pressupõem-se que o motivo esteja ligado ao facto, dos

primeiros se encontrarem longe do seu contexto familiar, tendo por isso mais tempo livre para se ocuparem numa atividade que os satisfaz e os retribui, financeiramente.

Durante o desenvolvimento profissional, salienta-se uma alteração no modo de envolvimento dos professores de EF. Regista-se uma redução na frequência de ser atleta federado (21,3%) e um aumento acentuado na função de treinador (38,7%). No que diz respeito à prática, existem mais professores que optam por ser praticantes ocasionais (24%), do que atletas federados e não federados (8%). Este facto é bastante visível, quando observamos o grupo de professores naturais de OR, em que 27,8% são praticantes ocasionais e 8,3% são atletas federados.

As vivências anteriormente analisadas constituem, a socialização desportiva, na perspetiva de Vieira (2007, p. 29), pois permitem não só a aquisição de habilidades e significados da prática desportiva como também, a adoção de um dado estilo de vida, podendo eventualmente conduzir à escolha de uma carreira relacionada com o desporto.

5.2.4. Considerações parciais do segundo do objetivo

De acordo com a análise dos dados obtidos podemos apresentar as seguintes considerações:

- As atividades como os jogos desportivos coletivos, os desportos individuais e as lúdico-recreativas, foram as mais praticadas pela globalidade dos professores, enquanto alunos do ensino básico e secundário.
- Os professores de educação física de ambas a naturalidades consideraram os JDC, os mais relevantes no seu passado, enquanto alunos do ensino básico e secundário.
- As áreas programáticas como o futebol, o voleibol, o basquetebol e o atletismo foram os mais praticados pelos professores.
- A área relacionada com o futebol foi a mais importante pela globalidade dos professores, enquanto alunos do ensino básico e secundário, no entanto, para os professores naturais da RAA predominou o voleibol, durante o 2.º CEB.
- Embora a maioria dos professores formados nas universidades e nas escolas superiores de educação, considere a área pedagógica a mais importante nos

respetivos programas de formação inicial em EF, existe alguma relevância pela área da saúde, nos professores formados nas universidades.

- Os professores de EF de ambas as naturalidades, na sua maioria, foram atletas federados durante o seu percurso educativo e formativo.
- Os professores naturais da RAA, comparativamente com os naturais de OR, mantêm o estatuto de atletas federados, ao longo da sua vida.
- Os professores naturais da RAA principiam a sua experiência como treinadores, no momento de formação inicial, enquanto os professores naturais de OR fazem-no, sobretudo na fase de desenvolvimento profissional.

5.3. Análise do terceiro objetivo do estudo

Analisar e comparar as diferentes concepções do professor de EF das EBIS-PD, sobre a importância das vivências em práticas físicas e desportivas bem como dos percursos da sua formação enquanto treinador e professor de EF no desempenho da sua atividade profissional na escola, em função da sua naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões) e da escola de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação).

5.3.1. Análise comparativa dos fatores que influenciaram a escolha em ser professor de EF

O quadro seguinte refere as frequências relativas das respostas dadas pelos nossos professores de EF, permitindo analisar e comparar os motivos que os conduziram a optar por serem professores de educação física sendo essa abordagem também realizada em função da sua naturalidade.

Quadro 9 – Distribuição das respostas sobre as expectativas do futuro professor de EF enquanto aluno do SEC em função da naturalidade

Fatores que influenciaram a opção de professor de EF	Total dos Professores		Naturalidade			
	N	%	RAA		OR	
			N	%	N	%
Por ser um curso existente fora da RAA	1	0,7	1	1,4	0	0,0
Por vontade de mudar uma situação, dando direito de participação aos menos habilitados	1	0,7	1	1,4	0	0,0
Para promover a modalidade desportiva preferida	7	5,2	4	5,5	2	3,3
Por influências de outras pessoas	13	9,6	4	5,5	9	14,8
Para promover nos mais jovens a prática da atividade física	22	16,3	14	19,2	6	9,8
Por gostar de desporto	45	33,3	24	32,9	22	36,1
Por se identificar com essa área	46	34,1	25	34,2	22	36,1
Totais	135	100	73	100	61	100

De acordo com os resultados apresentados no quadro 8, podemos apurar que os professores de educação física consideraram como fatores influentes para a opção da sua profissão, a sua identificação com a área da EF (34,1%) e o gosto pela prática física e desportiva (33,3%). De facto, se recordarmos os resultados da caracterização da amostra e os confrontarmos com a análise sobre as experiências dos professores em AFD, constatamos que a maioria dos professores iniciou a sua prática em atividades físicas e desportivas, no 2.º CEB e foi, desde esse momento, atleta federado.

Ao analisarmos, comparativamente os resultados em função da naturalidade constatamos que, tanto os professores naturais da RAA (32,9%) como os naturais de OR (36,1%) consideraram, a sua identificação com a área de EF, como o principal fator de influência na escolha da profissão, assim como, o gosto pelo desporto com resultados muito próximos, 32,9% para os professores naturais da RAA e 36,1% para os professores naturais de OR.

Existem, no entanto, algumas diferenças a relevar, no que diz respeito ao terceiro fator considerado preponderante para a escolha na profissão. Enquanto os professores naturais da RAA consideraram a vontade de promover nos mais jovens a prática da atividade física (19,2%), os docentes naturais de OR reconheceram as influências de terceiros na sua opção (14,8%). Quanto a este aspeto pretendemos ainda saber, que pessoas influenciaram os professores, sendo os resultados encontrados, expressos no seguinte diagrama:

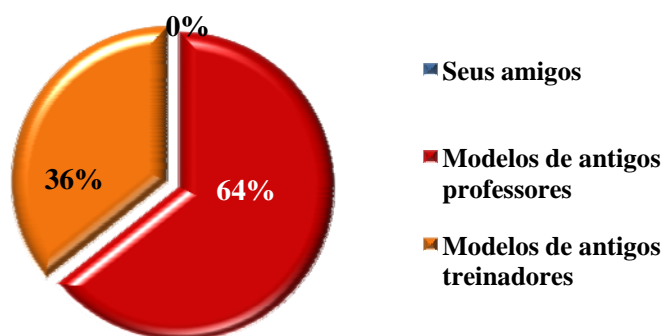


Figura 18- Distribuição dos agentes que influenciaram os futuros professores de EF, na escolha da respetiva profissão

Constata-se que o modelo de antigos professores, foi o fator que mais influenciou a opção de ser professor de EF (64%) seguindo-se o modelos de antigos treinadores (36%).

Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Carvalho (1996, p. 42), que menciona a identificação com determinados professores, como um dos mecanismos decisores para ser profissional de EF.

Na mesma linha de pensamento, Schempp (2005, p. 64) sustenta, que a ingressão na carreira de professor de EF pode ser influenciada por agentes significativos, como o professor, treinador ou membro da família.

5.3.2. Concepções dos professores sobre a influência das experiências em AFD, como atletas, no desempenho profissional em EF

O quadro seguinte apresenta os resultados, que refletem as respetivas concepções sobre a influência das vivências em atividades físicas e desportivas no desempenho profissional em EF, numa análise também particularizada em função da sua naturalidade.

Quadro 10- Concepção dos professores de EF sobre a importância da experiência como atleta no seu desenvolvimento profissional, em função da naturalidade

Influência das experiências, como atleta, sobre o desempenho do professor de EF	N.º Total de respostas					
	Total dos Professores		Naturalidade			
	N	%	RAA		OR	
			N	%	N	%
Nunca fui atleta	2	3,6	2	6,9	0	0,0
Não influencia	11	20,0	5	17,2	6	23,1
Influencia	42	76,4	22	75,9	20	76,9
Total	55	100	29	100	26	100

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro 9, verificamos que na globalidade dos nossos professores de EF respondeu, que a experiência como atleta influencia o seu desempenho como professor de EF (76,4%). Verificando-se ainda, não existirem quaisquer divergências nas opiniões entre os grupos de professores, de naturalidades diferentes, dos 96,4% do total de professores que declarou ter sido atleta.

O quadro 10 expõe os resultados sobre as concepções dos professores, no que diz respeito à influência exercida da função de treinador, no desempenho profissional como professor de EF realçando também essa concepção em função da sua naturalidade:

Quadro 11 – Concepção dos professores de EF sobre a importância da experiência de treinador no seu desenvolvimento profissional, em função da naturalidade

Influência das experiências, como treinador, sobre o desempenho do professor de EF	N.º Total de respostas					
	Total dos Professores		Naturalidade			
			RAA		OR	
	N	%	N	%	N	%
Não sou treinador	10	18,2	6	20,7	4	15,4
Não influencia	11	20,0	4	13,8	7	26,9
Influencia	34	61,8	19	65,5	15	57,7
Total	55	100	29	100	26	100

Constata-se que o maior grupo de professores (61,8%) considera as experiências adquiridas como treinador, preponderantes no desempenho profissional do professor de EF, sendo os professores naturais da RAA (65,5%), os que mais partilham esta concepção.

Dos 55 professores que responderam a esta questão, apenas 18,2% afirmaram, não desempenhar a função de treinadores.

Com o pressuposto de analisar as concepções dos professores, sobre o modo como as vivências em atividades físicas e desportivas (AFD) podem influenciar o desempenho profissional do professor, foi colocada a seguinte questão:

Na sua opinião qual o contributo das vivências em atividades físicas e desportivas no desenvolvimento profissional do professor de educação física?

De acordo com a informação recolhida junto dos nossos docentes e a partir da sua análise de conteúdo (quadro 12), registamos que a perceção mais comum entre os professores sobre o contributo das vivências em AFD, no desenvolvimento profissional do professor de EF, incide na área da formação pessoal e profissional, apresentando uma frequência relativa de 44,7% de respostas, com uma maior expressão nos professores naturais da RAA (54,5%).

Quadro 12 – Distribuição das respostas dos professores sobre a influência das vivências em AFD, no desenvolvimento profissional em função da naturalidade

Conceções dos professores sobre o contributo das vivências em AFD no desempenho profissional	Nº total de respostas					
	Total dos Professores		Naturalidade			
			RAA		OR	
	N	%	N	%	N	%
Conhecimento científico específico	4	10,5	3	13,6	1	6,3
Conhecimento científico-base	5	13,2	1	4,5	4	25,0
Conhecimento pedagógico-didático	12	31,6	7	31,8	5	31,2
Formação Pessoal e Profissional	17	44,7	11	50,0	6	37,5
Total	38	100	22	100	16	100

Os professores foram ainda unânimes, embora com menos expressividade, em considerar que as vivências em AFD contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor, no domínio do conhecimento pedagógico-didático (31,6%).

Após a leitura das respostas considerámos pertinente a conceção dos inquiridos:

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre o contributo das vivências em atividades físicas e desportivas em função da categoria, formação pessoal e profissional

Domínio conceptual do professor	
Formação Pessoal e Profissional	
Testemunhos dos professores	<p><i>“Complemento e maior à vontade na lecionação da atividade.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 20)</p>
	<p><i>“Há imensos saberes que se aprendem com as vivências que não se aprendem na nossa formação académica.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 37)</p>
	<p><i>“A descoberta e a vivência das diferentes atividades físicas contribuíram para complementar o gosto pela prática desportiva.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 48)</p>
	<p><i>“Contributo fundamental no desenvolvimento profissional do professor.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 64)</p>

Os testemunhos expostos enquadram-se no domínio da formação pessoal e profissional, uma vez que exprimem a importância das vivências em AFD, na aquisição de saberes complementares à formação inicial e proveitosos para o seu desenvolvimento profissional, permitindo ao professor, uma maior disposição para a transmissão dos conteúdos da disciplina de educação física. Enquadram-se também no domínio dos saberes, necessário ao desempenho do professor, proposto por Grossman (1994), particularmente no conhecimento de si, relativamente aos valores, predisposições, forças e fragilidades do próprio professor.

As próximas concepções dos professores transmitem-nos, o modo como as vivências em AFD, contribuíram para o seu desempenho profissional, no domínio do conhecimento científico - base.

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre o contributo das vivências em atividades físicas e desportivas para o desenvolvimento profissional, em função da categoria, conhecimento científico-base

Domínio conceptual do professor	
Conhecimento científico-base	
Testemunhos dos professores	<p><i>“É muito importante, pois aprende-se com a prática, o que temos de ensinar. Dá-nos uma grande bagagem motora e teórica.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 22)</p>
	<p><i>“Experiência a nível prático, mais empírico, também importante para juntar a todo o conhecimento científico adquirido.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 25)</p>
	<p><i>“Ajuda a compreender o funcionamento de cada atividade desportiva.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 29)</p>
	<p><i>”O passado desportivo de um professor de EF é a meu ver tão ou mais importante quanto a formação específica que este recebeu aquando da sua profissionalização. Enquanto atleta vivencia-se e toma-se conhecimento de inúmeras situações (cooperação entre pares, respeito por regras,...) e fica-se com uma noção, ainda que parcial, do contexto em questão.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 41)</p>
	<p><i>“Contributo fundamental no desenvolvimento profissional do professor, na contextualização prática daquilo que aprende quando se forma e leciona quando trabalha.”</i></p> <p style="text-align: right;">(Prof. EF Quest 64)</p>

De acordo com o reportado, a experiência em AFD permitiu aos professores a aquisição essencialmente prática do conhecimento científico-base nos domínios científicos e pedagógicos. O processo de aquisição de conhecimentos a partir da prática

de AFD ocorre quando o professor, enquanto atleta, não só exercita as habilidades motoras relacionadas com a sua atividade desportiva, como também obtém os conhecimentos teóricos nos domínios, técnico e tático, desenvolvendo ainda práticas sociais, ao interagir com os diversos indivíduos que intervêm na sua prática desportiva (colegas de equipa, treinadores, dirigentes, adversários, juizes, público). Enquadra-se ainda, no conhecimento do conteúdo de Grossman (1994), na dimensão substantiva que se traduz no corpo de conhecimentos gerais sobre a matéria.

A perceção de alguns dos nossos professores sobre a influência das vivências em atividades físicas e desportivas no seu desenvolvimento profissional, quanto aos saberes científico específico, está patente nos seguintes testemunhos:

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre o contributo das vivências em atividades físicas e desportivas para o desenvolvimento profissional, em função da categoria, conhecimento científico específico e pedagógico-didático

Domínio conceptual dos professores	
Conhecimento científico específico	
Testemunhos dos professores	<p><i>“Hábitos de organização e metodologia do treino desportivo”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 24)</p>
	<p><i>“ É muito importante, pois facilita na transmissão dos conteúdos abordados, tal como na demonstração das habilidades.”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 26)</p>
	<p><i>“Ajuda a compreender o funcionamento de cada atividade desportiva”.</i></p> <p>(Prof. EF Quest 29)</p>
	<p><i>“Maior visão dos fatores que contribuem para a performance desportiva.”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 35)</p>

As afirmações dos professores apresentadas na categoria do conhecimento científico específico revelam que a prática das atividades físicas e desportivas, permitiu-lhes adquirir conhecimentos que embora específicos da atividade praticada, foram úteis na sua abordagem aos alunos. Estes testemunhos enquadram-se, igualmente na categoria do conhecimento do conteúdo de Grossman (1994), na sua dimensão sintática, relacionada com a especificidade do conteúdo e que complementa a dimensão substantiva, anteriormente referida.

Podemos agora analisar as concepções de alguns professores inquiridos, sobre o modo como as suas vivências em atividades físicas e desportivas influenciam o desempenho profissional em EF, sobretudo no domínio do conhecimento pedagógico-didático.

Distribuição dos testemunhos dos professores sobre o contributo das vivências em atividades físicas e desportivas para o desenvolvimento profissional, em função da categoria, conhecimento pedagógico-didático

Domínio conceptual dos professores	
Conhecimento pedagógico-didático	
Testemunhos dos professores	<p><i>“Em termos de postura; atitude; noção mais precisa dos limites e dificuldades dos alunos e finalmente para demonstrações pontuais.”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 32)</p>
	<p><i>“ (...) acho que as experiências desportivas são importantíssimas para perceber como ensinar. “</i></p> <p>(Prof. EF Quest 40)</p>
	<p><i>“ (...) já que é muitas vezes mais fácil de explicar aos atletas/alunos critérios de execução através da demonstração e também de nos lembrarmos qual as dificuldades que tínhamos nesses mesmos critérios.”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 58)</p>
	<p><i>“Maior leque de exercícios. Facilidade em detetar/corrigir erros.”</i></p> <p>(Prof. EF Quest 62)</p>

Na categoria do conhecimento pedagógico-didático as afirmações dos professores, inserem-se no conhecimento pedagógico geral de Grossman (1994), por permitirem ao professor uma maior facilidade nas estratégias e métodos de ensino, e no conhecimento dos alunos e da aprendizagem (Grossman, 1994), no que se refere à perceção das suas dificuldades.

As informações contidas nas respostas dos professores podem ainda, ser relacionadas com as variáveis de presságio, processo e produto, referidas por Vieira (2007, p. 73).

No que diz respeito à variável de presságio é atribuída importância à experiência do professor, neste caso à sua biografia desportiva (Vieira, 2007, p. 73). Nas variáveis de processo e de produto, são valorizadas as vivências desportivas como agentes facilitadores, por um lado, da abordagem de determinadas matérias (demonstrações práticas) e por outro lado no acompanhamento da progressão dos alunos no que diz respeito à sua aprendizagem da matéria.

A biografia desportiva (Vieira, 2007, p. 73) do professor constituída pelas experiências adquiridas na prática das atividades físicas e desportivas, não só no contexto escolar enquanto aluno como também no clube, na qualidade de atleta ou orientador de treino, parece na opinião da maioria dos professores de EF, importante para o desempenho profissional, independentemente da sua naturalidade.

5.3.3. Análise comparativa das concepções dos professores sobre adequação das disciplinas essenciais ao seu desempenho profissional, em função da instituição de formação

Na perspetiva de Onofre (1991, p. 78) é importante formar o “*Perfil ou Alvo*” da formação de professores. Na qual, a formulação dos respetivos objetivos devem sustentar-se nos critérios de sucesso da atividade profissional, nas áreas de intervenção do professor: a sala de aula, a escola, a relação escola/comunidade e a comunidade /sociedade, bem como ao nível das suas competências.

Assim, procurámos conhecer e analisar as concepções dos inquiridos sobre a relevância das disciplinas, que compõem os programas da respetiva formação inicial, no desenvolvimento profissional.

O quadro 13 apresenta, portanto, os resultados de acordo com as respostas dos professores.

Quadro 13 - Distribuição das respostas dos professores de EF no que respeita às concepções dos professores sobre as áreas da formação inicial que mais influenciaram o seu desenvolvimento profissional, analisando em função da Escola de Formação Inicial

Áreas da FI que influenciaram o desenvolvimento profissional		Total do nº de respostas					
		Total dos Professores		Instituição de Formação Inicial			
				Universidade		ESE	
		N	%	N	%	N	%
1. ^a	Propedêuticas de atividades físicas, recreativas e desportivas	18	38,3	10	37,0	8	40,0
2. ^a	Propedêuticas de atividades físicas, recreativas e desportivas	14	29,8	8	29,6	6	30,0
3. ^a	Ciências da educação	15	31,9	9	33,4	6	30,0
Totais		47	100	27	100	20	100

A área que respeita as propedêuticas de atividades físicas, recreativas e desportivas é a que parece exercer uma maior influência sobre o desempenho profissional da maioria dos professores de EF inquiridos, com 68,1% de frequência relativa (soma das 1.^a e 2.^a áreas seleccionadas), não existindo diferenças relevantes entre os professores formados nas universidades e nas ESEs.

Podemos ainda acrescentar, que a maior parte dos professores (80%) considera que as disciplinas que compõem o programa de formação inicial são as adequadas às necessidades de formação, independentemente da instituição de formação.

No entanto, de acordo com as opiniões dos inquiridos, este grau de satisfação não se aplica à eficácia do programa de formação, para o sucesso do ensino da EF.

A observação do quadro 14 permite analisar as orientações dos professores, sobre um programa de formação de professores de EF, mais eficaz.

Quadro 14 - Distribuição das respostas dadas pelos professores de EF que refletem as respetivas orientações, sobre a natureza disciplinar de um eficaz programa de formação de professores, analisando em função da Escola de Formação Inicial

Áreas relevantes na formação inicial (FI)		N.º Total de respostas					
		Total dos Professores		Universidade		E.S.E	
		N	%	N	%	N	%
1. ^a	Maior relação entre a teoria e a prática	25	36,8	17	43,6	8	27,6
	Maior tempo de estágio	8	11,8			8	27,6
2. ^a	Maior relação entre a teoria e a prática	11	16,2	7	17,9	4	13,8
	Proporcionar um maior número de tarefas entre pares	7	10,3	7	17,9		
	Maior tempo de estágio	4	5,9			4	13,8
3. ^a	Maior tempo de estágio	8	11,8	8	20,5		
	Proporcionar um maior número de tarefas entre pares	5	7,4			5	17,2
Totais		68	100	39	100	29	100

A proposta de proporcionar uma maior relação entre a teoria e a prática é a mais selecionada na totalidade dos professores (36,8%).

No entanto, enquanto 43% dos professores formados na universidade consideram importante a relação entre a teoria e a prática, 27,6% dos professores formados na ESE consideram igualmente necessário um maior tempo de estágio.

Com base em investigações realizadas sobre o ensino, Nemser e Folden (1986, p. 513) consideram a existência de duas concepções sobre os saberes do professor, o científico e o prático. Segundo os autores, existe uma tendência, na formação de professores, para valorizar conhecimento científico em relação ao prático. A sua causa deriva da perspetiva em que o conhecimento científico oferece uma visão mais objetiva do desempenho do professor na sala de aula, como tal, ignora as respetivas tendências quanto aos limites da sua experiência. No entanto, a exigência educativa vai além da

resolução generalizada dos problemas, os professores têm de lidar com problemas específicos.

De facto, é necessário a aquisição do corpo de conhecimentos pelo professor, no entanto, devem ser considerados numa perspetiva, de como são colocados em prática.

No entender de Onofre (2002, p. 186) a influência do conhecimento prático na formação do professor permite resolver os problemas concretos com que se confronta durante o seu desempenho profissional.

Regista-se ainda que a proposta para aumentar o tempo de prática pedagógica é está presente nas três propostas prioritárias para uma formação inicial mais eficaz.

Estes resultados coincidem com a investigação de Carreiro da Costa e Sá (2009, p. 105) mencionada na revisão da literatura, na qual refere a conceção dos aspirantes a professores de EF, sobre o significado de “Bom professor”, sendo a competência científico-pedagógica a característica essencial para tal função.

5.3.4. Considerações parciais do terceiro do objetivo

De acordo com a análise dos dados obtidos podemos apresentar as seguintes considerações:

- A identificação com a área e o gosto pela prática desportiva foram os fatores entre os professores de EF, que mais influenciaram a sua escolha para a profissão.
- Os professores naturais da RAA também relevaram, como fator preponderante para a sua opção profissional, a missão de promover nos mais jovens a prática da atividade física, enquanto os professores naturais de OR salientaram mais, o modelo de antigos professores.
- Na globalidade, os nossos professores de EF consideraram que as suas experiências como atleta e como treinador influenciam o seu desempenho profissional.

- A maioria dos professores considera que, as experiências em atividades físicas e desportivas contribuíram para melhorar a sua formação pessoal e profissional, transmitindo saberes que não se adquirem na formação académica.
- As experiências em atividades físicas e desportivas dos professores de EF, também complementaram o conhecimento pedagógico-didático necessário ao desempenho profissional, fornecendo ao professor um maior número de exercícios e proporcionando uma maior facilidade em detetar e corrigir os erros. Apesar de apresentar uma menor expressividade, na opinião dos professores, em relação à formação pessoal e profissional.
- Das áreas que compõem o programa de formação inicial, as propedêuticas de atividades físicas, recreativas e desportivas, foram as mencionadas pela globalidade dos professores, como as mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, integrando-se nos conhecimentos pedagógicos do conteúdo.
- Os professores consideram que o programa de formação inicial deveria promover, prioritariamente, uma maior relação entre a teoria e a prática, sendo os formados na universidade, aqueles que mais relevam esta orientação.
- O aumento do tempo de estágio é, igualmente referenciado, como importante pelos professores de EF que lecionam nas escolas do concelho de Ponta Delgada.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

6. CONSIDERAÇÕES GERAIS DO ESTUDO

Este estudo pretendeu analisar e comparar as concepções dos professores sobre a influência das suas vivências desportivas e em atividades físicas no seu desenvolvimento profissional, tendo em conta, a sua naturalidade e instituição onde adquiriu a formação inicial em educação física.

De acordo com a análise dos resultados obtidos, foram construídas deliberações gerais, no sentido de atender aos objetivos inicialmente formulados.

Nesta etapa pretendemos formular conclusões baseadas nas anteriores deliberações, apresentar as limitações do nosso estudo e sugerir algumas recomendações não só para novos estudos como também para mudanças inovadoras para a formação de professores na RAA.

6.1. CONCLUSÕES GERAIS

Com base nas deliberações gerais formuladas ao longo da análise e discussão dos resultados, pretendemos agora expor as conclusões gerais, considerando os objetivos delineados para este estudo.

Na tentativa de analisar e comparar os diferentes perfis de professores de EF das EBIS-PD, em função da sua naturalidade, preparação e concepções sobre a sua importância na construção e desenvolvimento do seu saber profissional, nas várias vertentes do conhecimento, verificamos que o professor de educação física que leciona nas escolas do concelho de Ponta Delgada pertence, maioritariamente, ao sexo masculino e ao escalão etário dos 31 aos 40 anos, existindo duas naturalidades distintas, os professores naturais da região e professores naturais de outras regiões, sendo este grupo o que apresenta idades mais jovens.

Quanto à preparação académica do professor destacam-se diferenças entre as naturalidades, os naturais da região formaram-se, essencialmente, nas universidades, obtendo a habilitação para a leção do 3.º CEB/ SEC, os naturais de OR adquiriram

a sua habilitação profissional nas ESE, conferindo-lhes a licenciatura para lecionar no 1.º CEB e 2.º CEB.

Podemos ainda acrescentar que os professores naturais da região, enquanto estudantes, migram para outra região do país com o propósito de adquirirem a formação inicial, regressando depois para lecionar os níveis de ensino do 3.º CEB e SEC, os professores naturais de OR, após a sua formação inicial, migram para a RAA com o propósito de lecionar os níveis de ensino do 1.ºCEB e 2.ºCEB.

No que diz respeito às vivências em atividades físicas e desportivas, verifica-se que os professores de educação física, na sua maioria, foram praticantes como atletas ou como treinadores, sendo os desportos coletivos os mais praticados. A totalidade dos naturais de OR passou pela experiência como atleta.

O desempenho da função de treinador, em alguns casos, inicia-se ainda antes do seu desempenho como professor. No entanto, a maioria inicia-se no princípio da docência evoluindo ao longo da carreira docente, até à fase dos 7 aos 15 anos de desenvolvimento profissional, a partir da qual se denota um retrocesso na função de treinador.

A conceção comum dos professores refere que a formação inicial reforçou o conceito inicial de educação física, essencialmente, no domínio da formação pessoal e profissional, com a consolidação dos saberes gerais necessários ao desempenho profissional.

Porém, os professores formados nas ESE percecionam a formação inicial, também como um reforço do conhecimento nas vertentes, científica e pedagógica, ao relevarem a importância da prática e o domínio da transversalidade da educação física. Os professores formados nas universidades consideraram que a formação inicial reforçou os conhecimentos, nos domínios do conteúdo e pedagógico do conteúdo.

Ao longo do desenvolvimento profissional, os professores de ambas as naturalidades, adotaram como estratégia para o desenvolvimento do saber profissional a frequência em ações de formação. Os professores naturais de OR, comparativamente como os da RAA, consideram, igualmente o trabalho entre pares como uma estratégia para o desenvolvimento do seu saber profissional.

Na atualização profissional como treinadores, a globalidade dos professores procuraram as ações de formação, no entanto os naturais da RAA, também recorrem a estratégias mais diversificadas, como a internet e a pesquisa autodidata em livros,

enquanto os naturais de OR, centraram-se nas ações de formação e na pesquisa autodidata em livros.

Seguidamente pretendemos analisar e comparar o tipo de preparação do professor de EF das EBIS-PD, desde as suas vivências em práticas físicas e desportivas, até à formação enquanto treinador (clube) e professor (escola) em função da sua escola de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação) e naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões).

Aferimos que os conteúdos programáticos abordados nas aulas de educação física, pela globalidade dos professores, enquanto alunos do ensino básico e secundário, consistiam, preferencialmente em jogos desportivos coletivos, desportos individuais e atividades lúdico-recreativas. Os desportos como o futebol, o voleibol, o basquetebol e o atletismo foram os mais praticados, sendo o primeiro o mais importante. No entanto na RAA, nas aulas de educação física do 2.º CEB deu-se preferência ao voleibol.

Quanto à natureza dos programas de formação inicial em EF, os professores formados nas universidades e escola superior de educação, distinguiram-na essencialmente pedagógica, no entanto, os formados nas universidades também a consideraram orientada para a saúde.

No que concerne à preparação desportiva dos professores de EF, podemos considerar que, a maioria praticou um desporto federado durante o seu percurso educativo e formativo. Salienta-se ainda, que os professores naturais da RAA, comparativamente com os naturais de OR, mantêm o estatuto de atletas federados, ao longo da sua vida.

Por fim achamos pertinente analisar e comparar as diferentes conceções do professor de EF das EBIS-PD, sobre a importância das vivências em práticas físicas e desportivas bem como dos percursos da sua formação enquanto treinador e professor de EF no desempenho da sua atividade profissional na escola, em função da sua naturalidade (Região Autónoma dos Açores ou Outras Regiões) e escola de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação).

Apurámos que os fatores comuns que mais influenciaram os professores de educação física, para a escolha da sua profissão, foram a identificação com a área e o gosto pela prática desportiva, no entanto, os professores naturais da RAA também consideraram, como fator preponderante para a sua opção profissional, a missão de promover nos mais jovens a prática da atividade física, enquanto os professores naturais de OR referiram, seguir o modelo de antigos professores.

As experiências como atleta e como treinador influenciaram o desempenho profissional da maioria dos professores, essencialmente no âmbito da formação pessoal e profissional. O domínio do conhecimento pedagógico-didático, também foi referido pelos professores apesar de mostrar uma menor expressividade, em relação à formação pessoal e profissional.

Das áreas que compõem o programa de formação inicial, as propedêuticas de atividades físicas, recreativas e desportivas, foram as mencionadas pela globalidade dos professores, como as mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional.

Os professores consideram que o programa de formação inicial deveria promover, prioritariamente, uma maior relação entre a teoria e a prática, sendo os formados na universidade, aqueles que mais relevaram esta orientação. Em segundo lugar, foi referenciado, pelos professores de ambas as naturalidades, a necessidade de aumentar o tempo de estágio.

6.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Os testemunhos dos professores de EF, presentes nesta investigação, vêm demonstrar que, tanto os professores naturais de OR como os naturais da RAA, que lecionam nas escolas pertencentes de Ponta Delgada obtiveram conhecimentos específicos, relacionados com a educação física, a partir do seu passado como praticante de atividade física, atleta ou treinador.

De acordo com as declarações dos professores, as vivências causaram impacto no desempenho profissional, proporcionando-lhes não só, segurança na lecionação de determinadas matérias, como também permitiu-lhes transmitir, convictamente, aos alunos a importância de ganhar hábitos de vida saudável, com a prática da atividade física ou desportiva.

Refletindo sobre o trabalho agora terminado, importa salientar alguns aspetos que restringiram o nosso estudo:

- A limitação da amostra de estudo.
- A limitação da análise sobre a relação existente entre a naturalidade e Escola de Formação Inicial dos professores de educação física.

Quanto aos aspetos merecedores de melhoramento, caso houvesse continuidade neste tema de estudo salientam-se os seguintes:

- Aperfeiçoamento do inquérito por questionário, com um maior enfoque nas experiências dos professores, como estudantes, na prática pedagógica.
- Realização de entrevistas com o propósito de aprofundar o nosso conhecimento sobre as vivências e experiências dos professores de educação física.
- Aprofundar os conhecimentos sobre a necessidade da formação contínua e formação inicial em educação física na Região Autónoma dos Açores.

BIBLIOGRAFIA

7. BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A. (1997). O estágio pedagógico em Educação Física no contexto da formação inicial/formação continuada. In A. Marques, A. Prista, & A. Júnior, *Educação Física: Contextos e Inovação* (pp. 115-133). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e Desporto Universidade Pedagógica Maputo, Moçambique.
- Amo, J. (s/d). Evolução da educação física. In J. Amo, & e. al, *Manual de Educação Física e Desportos* (Vol. 1, pp. 3-6). Barcelona: Oceano.
- Arnold, P. (1988). Education, Movement, and the Rationality of Practical Knowledge. *Quest*, 40, pp. 115-125.
- Bain, L. (1990). Physical Education Teacher Education. . In W. R. (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 758-781). New York: Macmillan Publishing Company.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). In L. Hammond, & G. Sykes, *Teaching as the learning profession* (pp. 3-31). San Francisco: Jossey-Boss.
- Bertrand, Y. (1998). *Teorias contemporâneas da educação*. Montreal: Éditions Nouvelles.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bracht, V. (Agosto de 1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*.
- Cagigal, J. (1972). *Deporte: Pulse de Nuestro Tiempo*. Madrid: Nacional.
- Camacho, Á. (s.d.). *La invesgation de los estilos de ensenanza en la Educación Física*. Editorial Deportiva.
- Canfield, S. (2003). O professor de educação física e seu estereótipo. *Ludens*, 17 (Julho/Setembro de 2003), pp. 31-34.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, L. (1996). *A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores*. Lisboa: FMH.
- Cassidy, T., & Rossi, T. (1996). Knowledgeable teachers in Physical Education. In C. Hardy, & M. Mawer, *Learning and teaching in Physical Education* (pp. 188-199). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Chaves, S. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teacher's Thought Processes. In M. Wittrock, *Handbook of research in education* (pp. 255-296). New York: Simon&Schuster Macmillan.
- Condessa, I., Rego, I., & Caldeira, S. (2003). *A indisciplina nas aulas de educação física - Crenças de professores e de alunos, um estudo nas escolas dos açores* (pp.75 - 134). Ponta Delgada: D.R.E.F.D, R.A.A e DCE-UA.
- Costa, Carreiro (1996). *Formação de professores em Educação Física*. Lisboa: FMH.
- Costa, Carreiro (2002). *Formação de professores : perfil e competências do professor de educação física*. São Luís, MA: Coleção Prata da Casa.
- Costa, Carreiro (2004). Un nuevo profesionalismo para la formación del profesorado de educación física. In M. Valeiro, J. Molina, & J. Varela, *Preparación profesional y necesidades sociales (Educación física, deporte, ocio, tercera edad, salud...)* (pp. 41-48). Coruña: Xaniño Axencia Gráfica - Editorial.
- Costa, Carreiro (2005). Chaging the curriculum does not mean Chaging Practices at School: The Impact of Teachers' Beliefs on Curriculum Implementation. In Carreiro da Costa (Orgs.), *The art and Science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-273). Lisboa: FMH.
- Costa, Carreiro, & Leal, J. (1997). A atitude dos alunos face à escola, à Educação Física e a alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, n.º15/16*, pp. 113-125.
- Costa, Carreiro, & Sá, C. (2009). A influência socializadora da formação inicial em educação física. Perceções dos protagonistas e unidade concetual inter-pares. *Boletim SPEF, N.º34 (Jul/Dez.)*, pp. 95-108.
- Crum, B. (1996). Conceptual convergences in European Pe Teacher in Sport Coach Education Programs. *Paper prepared for Euro Sport 96 Conference* (pp. 22-24). Danmark: Aalborg.

- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF : Consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, N.º23(Maio-Agosto), pp. 61-76.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto Editora.
- De Landsheere. (s.d.). L' etat actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs. *Actes ao VI Congrès International de L'AIP ELF* . Université de Caen.
- Devís, J. (2006). Perspetivas da pesquisa crítica e social em Educação Física. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. Sullivan, *Handbook of Physical Education* (p. 44). London: Sage Publications Lda.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Europeu, P. (13 de novembro de 2007). Resolução do Parlamento Europeu, sobre o papel do desporto na educação. *Jornal Oficial da União Europeia*. Bruxelas, Bélgica: Parlamento Europeu.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico e Portugal; políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandez, G., & Navarro, V. (1989). *"Diseño Curricular en Educación Física"*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Ferreira, I. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Flores, M. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In A. Pacheco, J. Beane, & M. Flores (Orgs.), *Políticas de integração curricular* (pp. 147-166). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Orgs.), *Formação de professores* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Orgs.), *Formação de professores* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e avaliação de professores*. Ramada: Edições pedagogo.
- García, C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. (1997). Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, N.º16* (Primavera de 1997), pp. 99-112.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, (Jan/Abril), pp. 23-35.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento da vida profissional*. Porto : Porto Editora.
- Graça, A., & Januário, C. (1998). Como se formam e transformam as concepções de ensino dos professores? In A. Marques, A. Prista, & A. Júnior (Orgs.), *Educação Física: Contexto e Inovação* (pp. 103-133). Porto, Portugal: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Griffey, D., & Housner, L. (1996). The study of cognition in Sport Pedagogy. In P. Schempp, *Scientific Development of Sport Oedagogy* (pp. 103-122). New York: Waxmann Publishing Co.
- Grossman, P. (1994). Teacher Knowledge. In T. Husen, & T. Postlethwait, *The International Encyclopedia of Education (2.ª Ed)*. Londres: Pergamon Press.
- Grossman, P. (1994). *Teacher knowledge*. (T.Husen, & T. Postlethwait, Edits.) Londres: Pergamon Press.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría Pedagógica de la educación física*. Madrid: INEF.
- Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession - Handbook of policy and practice* (1.ª edição ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hardman, K. (2005). Rhetoric and Reality School Physical Education in Europe: The Evidence of Research. In Carreiro da Costa (Orgs.), *The art and science of teaching in phisical education and sport* (pp. 63-87). Lisboa: FMH.
- Hargraves, A. (1994). *Changing teachers, chaging times*. London: Teacher Development.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, & M. Huberman (Orgs.), *Vidas de professor* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (1995). Um conceito para a Educação Física. *Revista Horizonte*, (Março-Abril) pp. 203-207.

- Januário, C., & Matos, Z. (1996). A identidade profissional em Educação Física. *Revista Horizonte*, V; XII; n.º71(jan-fev de 1996).
- Lanier, J., & Little, J. (1986). The social and institutional context of teaching. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 527-556). New York: Macmillan library reference USA.
- Lawson, H. (1988). Occupational socialization and design of teacher education programs. *Journal of teaching in Physical Education*, pp. 265-288.
- Le Boulch, J. (1971). *Vers une Science du Mouvement Humain*. Paris: ESF.
- Matos, Z. (1994). A avaliação da formação de professores. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, N.º10/11 (Verão-Outono) pp. 79-109.
- Mawer, M. (1996). *Mentoring in Physical Education; Issues and Insights*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (1981). Être professeur. Analyse Historique et Conceptuel. *Revista da Universidade de Aveiro; Série Ciências da Educação*, 2 (1/2), pp. 45-63.
- Moita, M. (2007). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa, M. Huberman, I. & M. C. Moita (Orgs), *Vidas de professor* (pp. 111-139). Porto: Porto Editora.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nascimento, J. (2000). A relação entre estruturas interpessoais na formação inicial e a perceção de competência profissional em Educação Física e Desportos. *Boletim SPEF*, N.º19, pp. 54-77.
- Nemser, S. F. (1990). Teacher Presentation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-232). New York: Macmillan Publishing Company.
- Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 505-524). New York: Mac Millan.
- Neves, J. (2008). *A formação contínua dos professores de Educação Física na Região Autónoma dos Açores: Políticas, realidades e necessidades. Tese de mestrado*. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
- Neves, R. (2003). Escolas, professores e educação física– responsabilidades, gestão e profissionalidade no 1º CEB. *VI Congresso Nacional de Educação*

- Física* (pp. 1-11). Lisboa: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa–
Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2007). *Vidas de professor*. Porto: Porto Editora.
 - Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
 - Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
 - O' Sullivan, M. (2005). Beliefs of teachers and teachers candidates: Implications for teacher education. In Carreiro da Costa (Orgs.). *The effective physical educator: Then and now ave les hommages de l'auteur à Maurice* (pp. 149-164). Lisboa: FMH.
 - Oliveira, A. (s.d.). *Os média na educação e a educação dos média: Uma proposta curricular*. Obtido em 09 de 03 de 2011, de www.bocc.ubi.pt.
 - Onofre, M. (1991). Elementos para reflexão sobre formação de professores... de Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física, N.º1*(Primavera de 1991), pp. 75-95.
 - Onofre, M. (2002). Das características do conhecimento prático dos professores. In *Cultura e contemporaneidade na educação física e no desporto. E agora?* (pp. 186-192). MA: Coleção prata da casa.
 - Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, l. c. (1986). Terminologia de Educação Técnica y profesional. *Terminologia de Educação Técnica y profesional*. Santiago do Chile, Chile: OREALC.
 - Oro, U. (1999). *Ciência da Motricidade Humana. Uma perspectiva epistemologica de Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
 - Pacheco, A. (2002). Formação de professores: a diversidade de processos e práticas. In M. Cabral, *A Universidade e a formação de professores* (pp. 15-20). Faro: Universidade do Algarve.
 - Pacheco, C. (2008). *A Educação Física no Ensino Secundário*. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
 - Parlebas, P. (1990). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris.
 - Parlebas, P. (2003). *Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física*. Obtido em 21 de 09 de 2003, de efdeportes.com.
 - Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores*. Lisboa: FMH.
- Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, mudança e identidade profissional em Educação Física. *Revista Gymnasium*, 1 (3), (pp.75-100).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Rodrigues, P. (1999). Currículo como domínio da educação. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliação em Educação: Novas perspectivas* (pp. 22-23). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). Gestão flexível do currículo- Novos Currículos para o Sucesso Educativo. *Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança* (pp. 57-64). Lisboa: Texto Editora Lda.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Barcarena: Editorial Presença.
- Sacristán, J. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, J. Sacristán, & M. Cavaco, *Vidas de professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos, F. (1997). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário- Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Sarmento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho, *Formação de professores* (pp. 303-328). Porto: Porto Editora.
- Schempp, P. (2003). *Teaching sport and physical activity. Insights on the road to excellence*. USA: Versa Press.
- Schempp, P. (2005). Pedagogical Expertise in Sport Pedagogy. In Carreiro da Costa (Orgs.). *The effective physical educator: Then and now ave les hommages de l'auteur à Maurice* (pp. 105-113). Lisboa: FMH.
- Sérgio, M. (2000). *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa: Compendium.
- Sérgio, M. (2008). *Textos Insólitos*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.

- Shenton, P., & Murdoch, E. (1996). Partnerships in School-based training: The implications for Physical Education. In M. Mawer, *Mentoring in Physical education* (pp. 9-21). London: RoutledgeFalmer.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In W. Merlin, *Handbook of research on teaching* (pp. 3-33). New York: New York: MacMillan.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Siedentop, D. (2005). The Effective Physical Educator: Then and Now avec les hommages de l'auteur à Maurice. In J. Cheffers, Carreiro da Costa, D. Siedentop, & P. Schempp, *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 89-113). Lisboa: FMH.
- Siendentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- Silva, A. (2002). Formação contínua de professores construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. Moreira, E. Macedo & T. Silva (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 119-137). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo - Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Teixeira, J. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Templin, T., Sparks, A., Tan, S., & Shempp, P. (1996). Teacher socialization in sport pedagogy. In P. Schempp, *Scientific Development of Sport Pedagogy* (pp. 63-77). New York: Waxmann Verlag GmH.
- Tubino, M. (12 de Janeiro de 2000). Manifesto Mundial da Educação Física FIEP - 2000. *Manifesto Mundial da Educação Física FIEP - 2000*, 1 - 45. Foz do Iguaçu, PR, Brasil: Federação Internacional de Educação Física.
- Tubino, M. (2010). A Epistemologia na Educação Física e no desporto. In J. Tojal, *Epistemologia da Educação Física* (pp. 35-43). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2007). *As orientações educacionais dos professores de educação física e o currículo institucional*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Williams, E. (1981). The Physical Educational Specialist - Problem of Definition. *Bulletin of Physical Education*, 63(3).

Legislação consultada

- Circular 17/ DSDC / DEPEB/ 2007
- Circular C - DRE/2012/16 de 26 de julho de 2012
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro
- Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro
- Decreto-Lei 94/2011 de 3 de agosto
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho
- Decreto-Lei 207/96 de 2 de novembro
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto
- Decreto-Lei 344/89 de 11 de outubro
- Decreto Legislativo Regional 21/2010/A 24 de junho 2012
- Deliberação 202/2012 - 16 de fevereiro de 2012
- Despacho 16034/2010
- Lei 5/97 de 10 de fevereiro de 1997
- Lei 46/86, de 14 de outubro
- Lei 240/2001 de 30 de agosto

ANEXOS

Anexo 1 - Categorias que constituem a análise de conteúdo

Anexo 2- Ofício aos conselhos executivos das escolas

Anexo 3 - Questionários

Distribuição das categorias que representam as dimensões do conhecimento dos professores de educação física

	Definição	Expressões típicas	
Categorias	A - Formação Pessoal e Profissional	Engloba os saberes gerais que permitem construir a identidade e o desempenho profissional do professor.	<p>“(…) reforçou o gosto pelo ensino”</p> <p>“Mais conhecimentos”</p> <p>“forte contributo para a formação integral do indivíduo”</p> <p>“condição básica fundamental”</p> <p>“melhor desempenho profissional”</p>
	B - Conhecimento científico base	Representa as componentes científicas e pedagógicas que fundamentam a importância da prática e o domínio da transversalidade da educação física.	<p>“Perceber que esta área é transversal e trabalha não só com tudo o que implica atividade, bem como o seu papel na saúde.”</p> <p>“A importância da EF e Desporto no desenvolvimento ao nível intelectual, social e pessoal dos alunos.”</p> <p>“Compreender cientificamente a sua importância”.</p> <p>“ Itens de relação entre a prática e a formação profissional e académica superior.”</p>
	C - Conhecimento científico específico	Reúne os saberes relacionados com a matéria e o currículo da educação física.	<p>“(…) e esclareceu e deu a conhecer metodologias de treino.”</p> <p>“Entendimento das inúmeras vertentes do Desporto.”</p> <p>“(…) pois facilita na transmissão dos conteúdos abordados, tal como na demonstração das habilidades.”</p>
	D - Conhecimento pedagógico - didático	Identifica-se com o conhecimento pedagógico do conteúdo específico da disciplina.	<p>“Ao nível da importância pedagógica e da saúde na vida dos alunos.”</p> <p>“Aprofundou os meus conhecimentos teóricos e práticos em termos pedagógicos”</p> <p>“A minha conceção da prática pedagógica mudou, uma vez que a disciplina está mais bem organizada, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista formativo”.</p>



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor Presidente do Conselho
Executivo da Escola Secundária de

Pedido de autorização ao Conselho Executivo

Eu, ISABEL DE FÁTIMA NAIA DOS REIS AUGUSTO, portador do BI n.º 8937816, Professora do QZPND do Grupo 260 (Educação Física) e a lecionar na Escola Básica Integrada do Canto da Maia, estando a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica (Dissertação), na Universidade dos Açores, venho por este meio pedir autorização para, na sua unidade orgânica, recolher informações junto dos docentes de Educação Física, através dum questionário elaborado para o efeito. Saliento que o referido questionário pretende recolher dados sobre as suas vivências em práticas de atividade física e desportivas. O mesmo é inteiramente anónimo e estritamente pessoal. As informações a recolher são de extrema importância para a realização do projeto de investigação.

Pede Deferimento,

A Professora



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Este questionário servirá de base à elaboração de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade dos Açores, intitulado: “*A importância das vivências, em práticas físicas e desportivas, do professor de EF na construção do seu saber profissional. Um estudo de caso na RAA.*” Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente ao fim apresentado anteriormente.

PARTE I

1- Idade: Até 30 anos 41 a 50 anos
31 a 40 anos Mais de 50 anos

2 - Sexo: Masculino Feminino

3- Naturalidade: _____

4 - Habilitações Literárias

Licenciatura 1º CEB (variante EF).....

Licenciatura EF.....

Outra.....

Área: _____

Área: _____

4.1. Escola de formação inicial: _____

5. Anos de atividade profissional como docente

0 - 3 anos 16 - 25 anos

4 - 6 anos 26 - 35 anos

7 - 15 anos mais de 35 anos

6. Anos de atividade enquanto treinador(a)

0 - 3 anos 16 - 25 anos

4 - 6 anos 26 - 35 anos

7 - 15 anos mais de 35 anos

7. Situação Profissional

QND..... QZP
Contratado..... Outra..... Qual? _____

PARTE DOIS

Vivência em atividade física e desporto

1. Período que antecede a formação académica

1.1. Aulas de Educação Física

a) As suas aulas de Educação Física, enquanto aluno do 2.º ciclo, incidiam essencialmente nas atividades e nas áreas (indique em cada coluna, por ordem de importância – 1.º - o mais importante; ...; 7.º o menos importante):

Atividades	Áreas
Lúdicas e Recreativas..... <input type="checkbox"/>	Atletismo <input type="checkbox"/>
Desportivas Individuais..... <input type="checkbox"/>	Dança..... <input type="checkbox"/>
Jogos Desportivos Coletivos..... <input type="checkbox"/>	Ginástica..... <input type="checkbox"/>
Rítmicas..... <input type="checkbox"/>	Patinagem..... <input type="checkbox"/>
Lazer..... <input type="checkbox"/>	Basquetebol..... <input type="checkbox"/>
Condição Física..... <input type="checkbox"/>	Voleibol..... <input type="checkbox"/>
Outras: Quais? _____	Futebol..... <input type="checkbox"/>
_____	Jogos Pré desportivos..... <input type="checkbox"/>
	Atividades de exploração da natureza <input type="checkbox"/>
	Desportos de raquetas..... <input type="checkbox"/>
	Jogos tradicionais..... <input type="checkbox"/>
	Outras: Quais? _____

b) As suas aulas de Educação Física enquanto aluno do 3.º Ciclo eram essencialmente:

Atividades	Áreas
Lúdicas e Recreativas..... <input type="checkbox"/>	Atletismo <input type="checkbox"/>
Desportivas Individuais..... <input type="checkbox"/>	Ginástica..... <input type="checkbox"/>
Jogos Desportivos Coletivos..... <input type="checkbox"/>	Dança..... <input type="checkbox"/>
Rítmicas..... <input type="checkbox"/>	Patinagem..... <input type="checkbox"/>
Lazer..... <input type="checkbox"/>	Basquetebol..... <input type="checkbox"/>
Condição Física..... <input type="checkbox"/>	Voleibol..... <input type="checkbox"/>
Outras: Quais? _____	Futebol..... <input type="checkbox"/>
_____	Andebol..... <input type="checkbox"/>
	Corfebol..... <input type="checkbox"/>
	Atividades de exploração da natureza <input type="checkbox"/>
	Desportos de raquetas..... <input type="checkbox"/>
	Jogos tradicionais..... <input type="checkbox"/>
	Outras: Quais? _____

c) As suas aulas de Educação Física enquanto aluno do secundário eram essencialmente:

Atividades	Áreas
Lúdicas e Recreativas..... <input type="checkbox"/>	Ginástica..... <input type="checkbox"/>
Desportivas Individuais..... <input type="checkbox"/>	Atletismo <input type="checkbox"/>
Jogos Desportivos Coletivos..... <input type="checkbox"/>	Basquetebol..... <input type="checkbox"/>
Rítmicas..... <input type="checkbox"/>	Voleibol..... <input type="checkbox"/>
Lazer..... <input type="checkbox"/>	Futebol..... <input type="checkbox"/>
Condição Física..... <input type="checkbox"/>	Andebol..... <input type="checkbox"/>
Outras: Quais? _____	Dança..... <input type="checkbox"/>
_____	Patinagem..... <input type="checkbox"/>
	Atividades de exploração da natureza <input type="checkbox"/>
	Desportos de raquetas..... <input type="checkbox"/>
	Jogos tradicionais..... <input type="checkbox"/>
	Outras: Quais? _____

1.2. Experiência desportiva ou em atividade física
(assinale com uma X a opção correspondente)

a) Enquanto aluno, antes da formação académica superior, classifica o seu envolvimento na prática como:

	Ciclos		
	2.º	3.º	Sec.
1. Atleta não federado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Atleta federado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Praticante ocasional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Monitor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Treinador adjunto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Treinador.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro: _____

b) Classifica a modalidade desportiva que praticou enquanto atleta como:

- 1. Coletiva.....
- 2. Individual.....
- 3. Ambas

1.3. Expectativas na profissão de Educação Física, enquanto aluno do secundário

a) O que o levou a escolher ser professor de Educação Física?

1. Por não ter entrado noutra curso.....
2. Por ser um curso de fácil realização.....
3. Por ser um curso existente fora da Região Autónoma dos Açores.....
4. Por influências de outras pessoas.....
 Seus amigos Modelos de antigos professores Modelos de antigos treinadores
5. Por se identificar com essa área.....
6. Por gostar de desporto.....
7. Para promover nos mais jovens a prática da atividade física.....
8. Para promover a modalidade desportiva preferida.....
9. Por vontade de mudar uma situação, dando o direito de participação aos menos habilitados....

2. Período da formação académica

Construção do saber profissional

2.1. Na instituição onde recebeu a sua formação inicial, a EF era tratada primordialmente como uma área (indique em por ordem de importância – 1.º - o mais importante; ...; 7.º o menos importante):

1. Recreativa e Lúdica.....
2. Iniciação à Prática de Competição.....
3. Lazer e Ocupação de TL.....
4. Cultural e Artística.....
5. Saúde.....
6. Pedagógica.....
7. Outra. Qual ? _____

2.2. Qual a influência (mudança ou reforço) da formação académica no seu conceito inicial de Educação Física e Desporto? (assinale uma X a opção correspondente)

1. Mudou.....
2. Reforçou.....

a) Em que sentido?

2.3. Quais as disciplinas que mais contribuíram para a sua atuação profissional atual? (indique por ordem de importância – 1.º - a mais importante;; 5.º a menos importante):

Área das:

1. Ciências da Saúde (Anatomia, Fisiologia, Bioquímica)
2. Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia, Pedagogia)
3. Fundamentos da EF (Filosofia e /ou História da Educação Física, Desenvolvimento Aprendizagem Motora, Treino Desportivo)
4. Propedêuticas de Atividades Físicas, Recreativas e Desportivas
5. Outras.....

2.4. Estas disciplinas foram suficientes e adequadas aos seus interesses e necessidades como aluno? (assinale com uma X a opção correspondente)

1. Sim.....
2. Não.....

2.5. Na sua opinião o que mudaria nos conteúdos académicos para um maior sucesso na área de EF? (indique por ordem de importância – 1.º - o mais importante; ; 4.º o menos importante):

1. Maior tempo de estágio em EF.....
2. Maior relação entre a teoria e a prática.....
3. Proporcionar um maior número de tarefas entre pares.....
4. Mudar as conceções das escolas de formação dando maior importância a esta área.....

3. Período profissional

Desenvolvimento do saber profissional

3.1. Como se tem atualizado enquanto professor de educação física e como treinador? (indique por ordem de importância – 1.º - o mais importante; ; 6.º o menos importante):

Através de:	Professor	Treinador
1. Cursos de pós-graduação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ações de formação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Trabalho entre pares na(s) Escola(s).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pesquisa autodidata pela Internet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pesquisa autodidata através de Livros...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participação em Congressos/ Seminários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. A experiência de treinador influenciou/influencia o modo como desempenha a sua função como professor de EF? (assinale uma X a opção correspondente)

1. Não.....

- 2.Sim.....
- 3.Não sou treinador.....

3.3. A experiência como atleta influenciou/influencia o modo como aborda os conteúdos de EF? (assinale uma X a opção correspondente)

- 1.Não.....
- 2.Sim.....
- 3.Nunca fui atleta.....

4. Experiência desportiva ou em atividade física nos momentos de formação académica superior e profissional (assinale com uma X a opção correspondente).

4.1. Classifica a sua prática desportiva ou em atividade física como:

		Momentos	
		Académico	Profissional
1.	Atleta não federado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Atleta federado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Praticante ocasional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Monitor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Treinador adjunto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Treinador.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro: _____

4.2. Classifica a modalidade desportiva que pratica/praticou enquanto atleta como:

		Momentos	
		Académica	Profissional
1.	Coletiva.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Individual.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ambas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Na sua opinião qual o contributo das vivências em atividade físicas e desporto no desenvolvimento profissional do professor de EF?
