

A Formação de Professores de Educação Física: Perspetiva dos Coordenadores

Ricardo Lima^{1,2,*}; Rui Resende^{1,2,3}; Sílvia Cardoso⁴

¹Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação; ²ARDH-GI (Adaptação Rendimento e Desenvolvimento Humano – Grupo de Investigação); ³ISMAI (Instituto Universitário da Maia); ⁴Universidade Nova de Lisboa

Palavras-chave

Formação de Professores, Educação física, Currículo

RESUMO

Atualmente, tem-se debatido sobre a qualidade na formação de professores. Num mercado cada vez mais saturado, as motivações dos atores responsáveis pela formação dos futuros professores de Educação Física é crucial.

Desta forma, torna-se fundamental perceber a perspetiva dos coordenadores dos cursos de formação de professores, no que concerne à formação académica dos futuros profissionais em Educação Física. Para responder a esta questão, através da metodologia qualitativa, foram entrevistados quatro coordenadores do 2º ciclo de instituições formadoras de professores de Educação Física. Os resultados sugerem que os coordenadores entendem que os cursos estão adequados por seguir as normas legais e regulamentadas pelo governo. A organização do curso em ECTS e a divisão por áreas científicas, facilitou a estruturação do mesmo, porém, existiram dificuldades na implementação do trabalho autónomo dos estudantes porque as estratégias adotadas não estavam a surtir efeito nos mesmos. Em relação às competências dos principais atores do ensino superior, os docentes têm que ser capazes de responder às dificuldades dos estudantes através de uma base de sustentação teórica e prática sólidas, enquanto os coordenadores devem ter capacidade de liderança, saber motivar os docentes e promover uma interação entre docentes, estudantes e coordenação.

KEYWORDS

Teacher Formation, Physical Education, Curriculum

ABSTRACT

Currently, it has struggled on the quality of teacher education. Thus, it becomes essential to understand the perspective of the coordinators of teacher training courses, with regard to the physical education teachers' formation. To answer this question, through qualitative methodology, were interviewed four coordinators of the 2nd cycle of teachers of Physical Education formation. The results showed that the coordinators understand that the courses are suitable for following the legal norms and regulated by the government. The organization of the course in ECTS and division by scientific areas facilitated the structuring of it, however, there have been difficulties in the implementation of autonomous work of the students, because the strategies adopted were not to take effect in them. Regarding the competence of the main actors in higher education, the teachers have to be able to respond to the difficulties of the students through a theoretical support base and solid practice, while coordinators must have leadership skills, know motivate teachers and promote interaction between teachers, students and coordination

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física em Portugal sofreu alterações após introdução do Processo de Bolonha no ensino superior.

No quadro do ensino superior, cabe à universidade assegurar as condições para a incorporação dos saberes profissionais e dos valores através dos critérios de acesso, das regras de validação e certificação, do currículo e dos professores. No entanto, segundo Carvalho (2003), a formação de professores não tem reunido consenso da sociedade científica e académica, quer quanto aos conteúdos quer quanto aos modelos de formação.

A preocupação crescente com a qualidade e a eficácia dos programas de formação de professores podem fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores e consequentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos (Flores, 2011).

Diversas são as metodologias de ensino em Educação Física presentes na prática, o que evidentemente sinaliza a necessidade de constante reflexão e debate sobre a formação académica, por forma a conquistar uma relevância significativa no âmbito do desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem (Nunes & Cartier, 2011).

Tal facto leva-nos a refletir sobre a forma como as instituições de ensino superior abordam o seu curso de especialização em ensino da Educação Física no que à estrutura curricular, metodologia de ensino, avaliação, entre outros, diz respeito. Neste sentido, Januário (2012) revela-nos que há uma necessidade de estudos longitudinais para investigar a evolução dos processos de pensamento e de comportamento de professores, com o intuito de compreender como são automatizadas as rotinas de ensino e planeamento na fase inicial da profissão, a fase em que se concentra o maior desenvolvimento das competências específicas que caracterizam a profissão de professor.

A figura do coordenador é fulcral no âmbito da qualificação dos futuros profissionais em Educação Física. O desenvolvimento de experiências educacionais, a visão estratégica para a obtenção das transformações através da reflexão que incentivam a comunidade a participar, a observar, a pensar, a analisar e a superar dificuldades, são características essenciais dos coordenadores (Marquesin, Baptista, & Penteado, 2008).

Com o propósito de refletirmos sobre a organização e estruturação dos currículos na formação de professores de Educação Física, assim como compreender o perfil de competências das partes interessadas do processo, é essencial aprofundar a perspetiva dos coordenadores dos cursos de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário para desta forma darmos respostas capazes de melhorar a formação dos futuros professores de Educação Física.

METODOLOGIA

No presente estudo, optámos por utilizar a metodologia qualitativa, por forma a promover uma análise detalhada de forma indutiva das entrevistas realizadas aos coordenadores dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Flick (2005), revela que a investigação qualitativa é utilizada em estudos que contextualizam o conhecimento, tomando o próprio processo de construção de conhecimento como uma dimensão importante a considerar.

Participantes

Os participantes deste estudo foram os coordenadores de quatro instituições de ensino universitário em Portugal, com idades compreendidas entre os 48 e os 69 anos, com experiência na docência no ensino superior entre os 23 e os 40 anos. No que respeita às habilitações académicas, podemos referir que todos eles são doutorados, apenas um dos Coordenadores era Professor(a) Doutor(a) com agregação.

Instrumento

No que concerne ao instrumento aplicado, foi construído um guião de entrevista que se apoiou num domínio fundamental que denominamos de “Formação Inicial de Professores de EF”.

Os assuntos abordados na entrevista relacionam-se diretamente com os problemas estabelecidos na investigação e com os objetivos determinados antecipadamente, nomeadamente na identificação dos entrevistados, nas representações dos mesmos no que à construção do currículo na formação de professores de Educação Física diz respeito, assim como as competências pessoais, profissionais e respetivos perfis dos atores intervenientes do processo de formação dos futuros professores de Educação Física. A sua validação ocorreu através do recurso a dois professores doutores, especialistas na temática em estudo e que, cumulativamente detêm uma grande experiência na aplicação desta metodologia.

Procedimentos

As entrevistas foram gravadas por um aparelho Sony IC Recorder ICD-87, e transcritas *verbatim* para computador com o auxílio do programa Digital Voice Editor em documentos Word a 1.5 espaços totalizando um total de 40 páginas.

Foram feitas revisões ligeiras nos dados extraídos das entrevistas, nomeadamente nomes e referências que ameaçassem o anonimato dos entrevistados.

A transcrição procurou respeitar, o mais fielmente possível, o discurso oral e a gramaticalidade própria. A fiabilidade da transcrição foi garantida pelo procedimento sistemático de audição e confirmação de pequenos segmentos de texto, de uma palavra até uma pequena frase, facilitando pelos recursos do programa de gravação.

Após a transcrição das entrevistas, o investigador, procedeu à leitura das mesmas, por forma a verificar novas informações para recolha posterior de dados.

Os textos transcritos foram introduzidos e analisados no programa de análise de dados qualitativos NVIVO 10. Este software é uma mais-valia na codificação dos textos transcritos pelas entrevistas, pois permite uma codificação direta do texto, formando as categorias de análise, que facilitam posteriormente a interpretação dos resultados obtidos.

A construção destas categorias resulta do estabelecimento de relações de similaridade entre conceitos que parecem associar-se ao mesmo fenómeno, havendo um agrupamento dos conceitos em categorias (Bardin, 2009). Assim, a designação atribuída à categoria conceptual deve ser abstrata, de forma a compreender os conceitos mais específicos que com ela se relacionam.

RESULTADOS

De forma a obter um enquadramento geral das componentes relativamente ao objetivo da investigação representa-se a organização da informação obtida das entrevistas aos Coordenadores no Domínio nomeado de “Formação de Professores” e que se pode ver na tabela 1.

Tabela 1: Quadro Categorical

O Domínio Formação de Professores” constitui-se em duas Componentes. Por forma a ilustrar os resultados obtidos inseriram-se expressões retiradas do discurso dos coordenadores entrevistados e que estão assinalado por C1 a C4.

Componente 1 – Currículo em Educação Física

A primeira componente diz respeito ao currículo em Educação Física (C1). Esta componente foi subdividida em três Categorias (Ca).

Como primeira categoria, surgiu a adequabilidade do curso mediante os pressupostos de Bolonha (Ca1).

Ca1 - Adequabilidade do curso mediante os pressupostos de Bolonha

Na opinião dos coordenadores, a reestruturação do curso de EF está adequada pelo facto de todas elas cumprirem o que está enumerado no decreto-lei 43/2007, em que, por indicação da A3ES, o curso deve abranger áreas científicas específicas que englobem a prática pedagógica, a prática supervisionada e a didática específica.

E portanto para além de achar que está adequada em termos de formação de professores, acho que está adequado em termos de Bolonha, porque tem um cariz essencialmente prático dá-lhes muitas horas práticas, e tirou-lhes muitas horas de transmissão de conhecimento por conhecimento, muitas horas teóricas, isto é, deixou de haver aquelas horas de sala de aula. (C1)

Pelo que sei dos programas dos outros países que são signatários do PB, penso que os nossos mestrados estão bem preparados, e mais do que isso, penso que há pelo menos da parte da instituição que represento, uma preocupação muito grande em que os nossos mestrados tenham uma qualidade de formação que responde aos descritores de Dublin, responde às necessidades explícitas do PB porque se fundamenta muito mais no desenvolvimento de capacidade e competências do que propriamente no somatório ou na aquisição de conhecimentos. (C2)

Esta reestruturação tem vindo a ser melhorada e adaptada consoante as necessidades dos estudantes, da instituição e do currículo aplicado.

Portanto nessa lógica, nós tentamos fazer uma coisa que fosse simultaneamente a sequência que tínhamos aqui no 1º ciclo, mas que desse abertura para outros cursos e que o mais possível fosse sólido no sentido de corresponder aquilo que era a satisfação das competências que nós tínhamos inventariado já para o estágio pedagógico. (C4)

Penso que o mestrado que estou a coordenar, embora me pareça que tem de levar alguns ajustes, mas que tem algumas uc's que estão diretamente vocacionadas para a livre circulação de trabalhadores no espaço europeu, está adequado aos pressupostos de Bolonha. (C2)

Como 2ª categoria da componente “Currículo em

Domínio – Formação de Professores de EF	
Componentes	Categorias
C1 – Currículo em Educação Física	Ca1 – Adequabilidade do Curso
	Ca2 – Alterações Programáticas
	Ca3 – Organização do Curso em ECTS
C2 - Competências	Ca1 – Competência Estudante
	Ca2 – Competência do Docente
	Ca3 – Competência do Coordenador

Educação Física”, surgiram as Alterações Programáticas dos cursos na opinião dos coordenadores.

Ca2 - Alterações Programáticas

Entre as principais alterações ocorridas, verificou-se a diminuição das horas teóricas e de transmissão teórica de conhecimento. Ocorreu igualmente uma maior estimulação no que à investigação diz respeito e segundo os coordenadores, os estudantes pré Bolonha saíam com mais valências e com outras exigências em relação aos atuais estudantes que têm um ensino muito mais especializado.

Esta especialização foi estruturada de acordo com as competências necessárias para o exercício da função docente de Educação Física e o contacto do estudante com a realidade escolar é fundamental para a aquisição dessas competências.

Para além de ter havido essa alteração de diminuição das horas teóricas e de transmissão teórica de conhecimento, houve uma diminuição substancial das horas de contacto e um apelo à estimulação de investigação por parte dos estudantes e houve uma preocupação maior em ensinar a fazer e não de ensinar como se faz. (C1)

Quando falei da generalização dos mestres não foi só pela terminologia mas também porque no pré-bolonha muitos licenciavam-se, poucos entravam num mestrado, muito poucos chegavam à tese, uma minoria seguia para doutoramento. Agora muitos fazem o mestrado e com isto vulgarizou-se todo o processo. (C1)

Nós hoje temos aqui uma prática de formação muito baseada no modelo tradicional da preleção, depois o aluno vai à aula, depois o aluno memoriza, depois o aluno estuda, depois vai fazer o teste, depois não sei quê... Estamos a tentar alterar isso com muito trabalho de grupo, muito trabalho que implica que a pessoa vai ao espaço da escola ver o que é que se lá passa, como é que as coisas estão, pois precisamos mais disso, eu acho.... (C4)

A 3ª categoria a emergir desta componente, diz respeito à organização do curso em ECTS.

Ca3 - Organização do curso em ECTS

A organização do curso em ECTS, veio facilitar a estrutura curricular, porém, houve algumas dificuldades na concretização e aplicação dos Créditos às áreas científicas necessárias para o normal desenvolvimento das unidades curriculares, porque a A3ES impõe uma distribuição de ECTS em determinadas áreas científicas.

A organização do curso com base nos ECTS, em termos práticos facilitou muito, porque deixamos de ter os processos de equivalência, para ter processos de creditação. Portanto 6 ECTS são 6 ECTS independentemente de serem em sociologia ou serem em pedagogia e portanto em termos de creditação de um lado para o outro facilitou imenso, e em termos de creditação de conhecimentos ou de competências já posso dizer que é falso na medida em que o indivíduo acaba por ter a creditação em 2 cursos e pode não ter nada um a ver com outro. (C1)

Depois acabei por descobrir que tinha sido rejeitado por uma questão formal *lá-na-caprina* das questões... Tínhamos dado mais importância ao estágio do que

aquilo que podia ser, ainda por cima uma questão de 2 créditos, mas o delineamento do curso, está muito além do 43/2007 que quase que formata o curso dando os pesos às diferentes componentes, às áreas da formação em ciências da educação, às áreas da formação das didáticas, ao estágio e à formação de professores, portanto aquilo está mais ou menos estabelecido e como uma disciplina mais para a direita, mais para a esquerda, com mais crédito, menos crédito a coisa compõe-se.... (C3)

A principal dificuldade que os coordenadores encontram na organização do curso em ECTS é no trabalho autónomo realizado por parte do estudante. Esta questão ainda não está totalmente assimilada, por parte dos estudantes.

No outro dia estavam a dizer que não tinham tempo para as coisas e tal... eu disse: “vamos só aqui ver a composição das disciplinas em termos de ECTS, que é que isto representa” e mostrei-lhes que o trabalho autónomo que era a expectativa em algumas disciplinas envolvia um trabalho significativo, 40, 50 60 horas por semestre é muito trabalho. (C4)

Componente 2 – Competência

Nesta temática cada vez mais importante no ensino superior abordaremos três categorias fundamentais, sendo elas, as competências dos estudantes, dos docentes e dos coordenadores dos cursos.

Ca1 - Competência dos Estudantes

Como primeira categoria, temos as competências dos estudantes do 2º ciclo e a percepção dos coordenadores em relação a esta dimensão.

Segundo a opinião dos Coordenadores, os estudantes que concluíram a sua formação antes da introdução do Processo de Bolonha, tinham as suas próprias turmas e eram remunerados, o que fazia com que os mesmos se aplicassem de uma forma mais afincada na escola. Já após a introdução do Processo de Bolonha, as alterações efetuadas fizeram que com os estudantes não se aplicassem integralmente na escola, procurando desde cedo integrar-se no mercado de trabalho, acabando por deixar para segundo plano a sua formação académica no que ao estágio pedagógico diz respeito. Neste sentido, os coordenadores referem que os estudantes estagiários pré-Bolonha eram mais competentes pela sua exclusividade no ano de estágio.

Começa logo porque há 10 anos atrás os estagiários tinham as suas próprias turmas e portanto vestiam logo a camisola como professor. (Coord.1)

Neste momento, quer pela crise, quer pelas condições eles vêm-se obrigados a trabalhar e a fazer o estágio em simultâneo, as turmas não são deles e acabam por fazer o estágio como quem cumpre uma tarefa. Não se empenham a 100% e como as perspetivas de trabalho no ano seguinte são fracas, eles agarram-se mais ao emprego que

têm do que exatamente ao estágio acabando por nunca se dedicarem a 100% aquilo que são as tarefas de estágio. (C1)

Os alunos agora já têm a possibilidade de começar a trabalhar mais cedo, enquanto antigamente isso era mais difícil porque só era licenciado em 5 anos, mas agora como a licenciatura tem 3 anos mandam-se para o mercado de trabalho muito mais cedo. (C4)

Há muita gente que diz “Não posso vir à aulas porque vou dar aulas, ou vou trabalhar” ou a mesma coisa em relação ao estágio e portanto talvez seja mais uma questão de disponibilidade das pessoas do que propriamente uma questão de capacidade fornecida pelos cursos. (C4)

No que diz respeito às diferenças de competências compreendidas pelos coordenadores entre os estudantes do ensino público e privado, o coordenador C2 percebeu que estes dois ensinos têm vindo a estar cada vez mais homogêneos. Há uns anos atrás, a ideia que se tinha dos estudantes do ensino privado era depreciativa, porém, essa ideia tem vindo a ser invertida e o ensino privado tem-na combatido de uma forma eficaz. Enquanto outrora se falava frequentemente das diferenças das competências dos estudantes no ano de estágio pedagógico, hoje em dia isso já não se verifica.

Eu lembro-me que quando trabalhava na universidade pública, ouvir classificar e ouvir falar sobre os estudantes do ensino privado, como muito maus. Quase toda a gente os qualificava como muito maus, com poucas noções quer das didáticas, quer da pedagogia, quer da integração no ambiente de trabalho. (C2)

Nomeadamente os da nossa instituição, especialmente nas escolas onde haviam núcleos, onde a pública e a privada tinham núcleos de estágio, era frequente ouvir-se que os da pública eram muito melhores do que os da privada... E hoje já não se ouve, pelo menos, dizer as coisas dessa maneira... (C2)

Uma opinião diferente do coordenador C2, tem o coordenador C3, que nos diz que os estudantes que frequentaram o 1º ciclo nas instituições privadas e optam por fazer o 2º ciclo na sua instituição, não têm competências para conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem exercido na instituição. Tal facto leva a que muitos estudantes desistam de frequentar a instituição pública e voltem para a instituição que terminaram o 1º ciclo.

Tivemos aqui cerca de 159 estudantes, depois ficaram 130, portanto, houve pessoal que ou não aguenta, ou por outras razões... No ano passado, tivemos estudantes que vieram de instituições privadas, uma semana depois regressaram à base, porque viram que era outro nível de exigência, outro andamento, outros ritmos de trabalho do que se colocava e portanto o pessoal isso ressentia, portanto há essa dificuldade. (C3)

Ca2 - Competência Docente

Na segunda categoria desta componente, temos a categoria da competência docente.

Segundo a opinião dos coordenadores, o docente de ensino superior tem que dominar as áreas de formação e devem-se reconduzir os docentes para a sua área de especialização, para responder de forma cabaz às dificuldades dos estudantes. Um aspeto referido pelo coordenador C1 diz respeito à ideia que o docente tem sobre o estudante, isto é, o docente tem que perceber que não é possível o estudante ser competente em todas as modalidades e ser benevolente nas exigências aplicadas aos alunos.

O bom professor de EF tem que ter noção que o seu aluno não tem que ter jeito para tudo. Tem que saber, também saber como se faz, saber desempenhar naquilo que é os 50% e essencialmente tem que despertar nos seus alunos a motivação para a prática da atividade física, e não exatamente saber executar a 100%. (C1)

Na opinião dos coordenadores, é fundamental o docente ter uma base de sustentação sólida na sua área de ensino para que a transmissão de competências e conhecimentos ao estudante seja feita para que o estudante se sinta preparado a todos os níveis para o exercício da docência. É essencial o docente ser especializado na área em que está a lecionar, isto é, tem que ter um conhecimento muito forte daquilo que é a sua área do saber e perceber que por muito boa que seja a formação do docente será sempre incompleta, porque ninguém consegue formar ninguém de uma forma acabada.

Mas outra ideia é que também aqui, e é importante sublinhar isto, por muito boa que seja a nossa formação, ela tem que ser entendida sempre como incompleta, sempre incompleta, portanto ninguém consegue formar ninguém de uma forma acabada, um produto final e outra ideia é de que o estágio, não é um momento de aplicação daquilo que se conheceu, que se aprendeu durante uma formação mas de base teórica. (C3)

Uma das dificuldades apontadas pelo coordenador C4 diz respeito à seleção dos docentes. Tal facto pode provocar constrangimentos, porque existem docentes que não são competentes nas suas tarefas e criam alguns anticorpos na instituição pela sua falta de competência.

Portanto o professor está disponível para intervir nesta área da formação de pessoas que vão intervir nessa área. Naturalmente depois, o contacto sou eu que o faço. Vou escolhendo as pessoas em função daquilo que tem sido... Escolher não sou eu que escolho, sugiro as pessoas em função do que tem sido o seu percurso. (C4)

E há pessoas se calhar eu preferia não ter cá, mas não há cá outras... Se calhar falando um bocadinho mais com essas pessoas, chamando um bocadinho mais à atenção, porque as coisas às

vezes se calhar não estão tão direcionadas como eu gostaria que estivessem direcionadas para poder ser um proveito mais efetivo para os estagiários, etc. (C4)

O conhecimento é a base da competência, portanto, o docente, tem que ter uma grande competência cultural, um grande conhecimento das áreas em que ensina, em que investiga.. (C3)

De uma forma mais direta, todos os coordenadores falam das principais competências do Docente de ensino superior como sendo a componente ética, a exigência, o estímulo na aprendizagem do estudante para conseguir mobilizar conhecimento que ajude à reflexão, conhecer o contexto em que se insere o estudante para poder aplicar na prática o desenvolvimento de todas as valências do mesmo, estabelecer uma relação pedagógica muito forte com os estudantes e fundamentalmente saber contextualizar todas as informações transmitidas aos estudantes, dominando muito bem as metodologias de formação.

(...) Para além do saber contextualizar, tem que dominar muito bem as metodologias de formação e saber muito bem o quê e o que estão a fazer. (C4)

Muita gente fala de Bolonha, mas depois não fala das metodologias de formação. Essas são as principais competências e acho que era muito bom se as pessoas conseguissem fazer isso. (C4)

(...) A dimensão ética da profissão é que é fundamental. (C3)

Tem que ser capaz também de colocar esse conhecimento na perspectiva, não na perspectiva de o conhecer para ser, mas na perspectiva de o conhecer para o contexto e para as pessoas com quem trabalha. Esse é uma aspeto fundamental. Conhecer os estudantes, conhecer as necessidades deles, ser capaz de estabelecer uma relação pedagógica muito forte e ser capaz de puxar pelos estudantes. (C3)

Bom conhecedor da matéria que ensina, eficaz, pedagogo, técnico, profissional, decisor, investigador e reflexivo. Isto para que cada uma destas imagens se possa repercutir nos conteúdos, métodos e estratégias e possa também interagir com as conceções de formadores e formandos. (C2)

Ca3 - Competência do Coordenador

A última categoria desta componente aborda as competências dos coordenadores, segundo a opinião dos mesmos.

Os coordenadores dizem que o mesmo deve ter competência de liderança entre os docentes, controlando o nível de ensino do curso e a motivação dos docentes na abordagem da disciplina responsável.

Falam-nos dos problemas administrativos que encontram porque com a introdução do Processo de Bolonha permitiu que os estudantes tivessem diferentes orientações ao nível do 1º ciclo e fez com que houvesse alguma dificuldade nas creditações de

unidades curriculares. Os Coordenadores resolvem os problemas encontrados através de reuniões pedagógicas e de encontros com os representantes dos estudantes.

(...) portanto desde esse problema de creditação, de como é que se faz, ao problema da gestão de tudo aquilo que é a atividade das aulas e dos exames... Isso tem que se fazer com muito sacrifício por parte de quem coordena. (C4)

Deve ter uma forte componente de liderança e também uma boa capacidade para lidar com problemas administrativos (odeio esta parte). (C2)

O coordenador deve garantir que todos os docentes daquele curso mantenham um nível de ensino e de motivação das disciplinas daqueles alunos concorrentes para um objetivo comum em cada ano de ensino e em cada ciclo de ensino. (C1)

O coordenador C3 refere inclusivamente que é uma função que não gosta de fazer porque exige muito trabalho burocrático, administrativo e são funções que não estão no âmbito das suas competências.

Esta função de coordenador não é uma função que eu goste de fazer. Já estou até um bocado cansado de a fazer porque o curso é muito pesado, muito exigente e obriga-me a fazer coisas que são do âmbito burocrático, administrativo, fazer horários, fazer calendários, fazer uma série de coisas e fazer algumas tarefas que não são da minha competência. (C3)

DISCUSSÃO

Dos resultados deste estudo, surgiu um domínio principal que agregou duas componentes que emergiram da análise das entrevistas realizadas aos coordenadores do 2º ciclo. O domínio principal refere-se à Formação Inicial de Professores de Educação Física, sendo as componentes identificadas como: o Currículo no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e as Competências dos atores principais na formação de professores (estudantes, docentes e coordenadores).

A primeira componente do domínio apresentado diz respeito ao currículo e a sua estruturação no mestrado em ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Os coordenadores referem que o plano de estudos está adequado para a formação de professores de Educação Física.

Em Portugal, em consequência da aplicação das decisões de Bolonha, registaram-se alterações curriculares em toda a formação ministrada no ensino superior e a sua efetivação foi, desde logo, ancorada a um processo de avaliação da qualidade com base numa agência independente, a que se confiou os poderes de verificação e de acreditação dos cursos. Aqui, a implementação do Processo de Bolonha está regulamentada, entre outras, pelo

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março com as modificações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, orientado para a formação de Professores, com base no qual surgiram reformulações e adaptações nos currículos dos cursos formadores de Professores de EF e, mais recentemente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, que substitui os modelos de formação que estavam em vigor anteriormente.

As alterações sentidas por parte dos coordenadores, verificaram-se ao nível da diminuição de horas de unidades curriculares de índole teórico e um aumento de horas de Unidades Curriculares relacionadas com a investigação científica.

Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, e Pestana (1996) dizem-nos que a investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na instituição escolar como aceder aos níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado. Assim, a qualidade do processo educativo é fruto, entre muitos outros fatores, da capacidade de intervenção didática dos professores.

Num estudo realizado por Júnior e Borges (2012) sobre os currículos de formação inicial de professores de Educação Física no Brasil, identificaram que houve um aumento de disciplinas no plano de estudos relacionadas com a pesquisa científica com o objetivo de instrumentalizá-los para desenvolver atividades de investigação articulando a pesquisa com o ensino.

A reestruturação curricular ocorreu graças à organização dos cursos em ECTS (European Credits Transfer System). Desta forma, os coordenadores dizem que este meio, veio a facilitar essa mesma organização, porém existiram dificuldades em por em prática as horas de não contacto com o docente da disciplina, isto é, o trabalho autónomo dos estudantes.

Em relação às competências dos estudantes, verificamos que as competências dos estudantes estagiários pré-Bolonha eram mais desenvolvidas pelo facto destes se envolverem com o processo de estágio pedagógico a 100%. Com a introdução das normativas de Bolonha, a remuneração e a responsabilidade na atribuição de uma turma no ano de estágio deixou de existir, o que fez com que estes não estivessem focados apenas no ano de profissionalização.

No que concerne às competências dos estagiários verificamos que os estudantes que terminaram o curso antes da introdução do processo de Bolonha eram considerados como mais competentes, pelo facto dos mesmos se debruçarem sobre o ano de estágio de uma forma exclusiva. Este facto, promoveu um maior empenho e consequente crescimento profissional em detrimento dos estagiários que terminaram a sua formação depois da

introdução do processo referido anteriormente. No que diz respeito aos estudantes do ensino público e privado, verificamos divergências nas opiniões dos coordenadores, isto é, os coordenadores do ensino público revelam que os estudantes do ensino privado chegam com competências menos desenvolvidas em relação aos estudantes do ensino público, o que faz com que não consigam acompanhar o ritmo de ensino e as exigências das instituições. Já os coordenadores do ensino privado afirmam que existe cada vez mais uma aproximação na aquisição de competências de ambos os ensinos em questão, porque, comparando os estudantes estagiários dos diferentes ensinos, a diferença desaparece, prevalecendo até alguma supremacia a nível de competência do ensino privado.

Aprender a ensinar requer a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha (Flores, 2004).

Abordando a perceção dos coordenadores em relação às competências dos docentes de ensino superior, dizem-nos que estes têm que ser capazes de responder às necessidades e dificuldades dos estudantes e para além disso, é necessário ter uma base de sustentação sólida na área que leciona.

No que diz respeito à competência do coordenador, importa referir o sentido de liderança e saber motivar os docentes, porque são eles o meio de informação e reflexão entre todas as partes interessadas na formação de professores.

Stoof, Martens, van Merriënboer, e Bastiaens (2002), apesar de afirmarem que a competência, como constructo teórico singular, não existe, referem que isso não lhe retira importância, uma vez que nos deparamos constantemente com questões relativas à competência.

Não existe apenas um constructo, mas sim vários, que coexistem e se diferenciam de acordo com o campo conceptual em que se situam e o contexto em que são utilizados. Sob o ponto de vista teórico, a competência é usualmente entendida como uma estrutura cognitiva que facilita comportamentos específicos. Já sob o ponto de vista operacional, a competência tende a ser considerada como um conjunto de habilidades e comportamentos que representam a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis, e que inclui conhecimentos, habilidades, atitudes e pensamento estratégico, a que acresce a tomada de decisão consciente e intencional (Batista, 2008).

A competência compreende o saber fazer e o saber ser, logo, é formada por um conjunto de saberes representados pelas experiências de vida, formação académica, prática de sala de aula, em suma, pelo todo que corrobora para a construção de uma ação direcionada e única (Lessard & Tardif, 2005).

As experiências vivenciadas pelos estudantes durante o processo de formação contribuem para a mudança do desempenho das suas competências, pois o futuro professor vai construindo as suas conceções em relação à teoria e à prática, da reflexão crítica e da investigação, o planeamento, a implementação e avaliação das atividades educativas. Deverá possibilitar, também, ao campo da educação, a aplicação de conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos, políticos, linguísticos, sociológicos, entre outros (Morosini, Carrera, & Felicetti, 2011).

CONCLUSÃO

Os coordenadores dos cursos de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário entendem que os cursos que administram estão adequados por seguir as normas legais e regulamentadas pelo governo. Apesar desta adequabilidade, os coordenadores sentiram que a reestruturação do curso promoveu uma menor carga de disciplinas teóricas e um aumento de horas para as disciplinas relacionadas com a investigação científica. A organização do curso em ECTS e divididos por áreas científicas, facilitou a estruturação do mesmo, porém, existiram dificuldades na implementação do trabalho autónomo dos estudantes, porque as estratégias adotadas não estavam a surtir efeito nos mesmos.

Segundo a opinião dos coordenadores, as alterações programáticas ocorridas nos cursos, inibe a aquisição de valências profissionais para o futuro professor. O perfil do estudante do ensino superior tem vindo a decrescer no que concerne às competências e conhecimentos, revelando algumas dificuldades e pouca aptidão para o ensino da disciplina. Uma das justificações dadas pelos coordenadores diz respeito à falta de motivação dos estudantes e à não remuneração do estágio pedagógico, o que faz com que o estudante não se aplique a 100% e se concentre noutras áreas laborais durante o seu último ano de mestrado.

No que diz respeito às competências dos principais atores do ensino superior, os coordenadores referem que os docentes têm que ser capazes de responder às dificuldades dos estudantes através de uma base de sustentação teórica e prática sólidas. Os coordenadores devem ser líderes, saber motivar os docentes e promover uma interação entre docentes, estudantes e coordenação. Finalmente, existe uma divergência na opinião dos coordenadores em relação às competências dos estudantes, isto é, segundo os coordenadores do ensino público, os estudantes do ensino privado carecem de competências e conhecimentos em relação aos estudantes do ensino público.

REFERÊNCIAS

- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. (Ph.D), Universidade do Porto, Porto.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Pestana, C., & Diniz, J. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: A formação (não) passa por aqui? In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em educação física: Conceções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, M. (2003). *Perceções de formadores de professores em educação física no ensino superior universitário*. (Mestrado), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Costa, M. (2012). *Análise do pensamento supervivivo nos contextos das propostas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial*. (Ph.D), Universidade do Porto, Porto.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2011). curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching (special issue)*, 37(4), 461-470.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (2012). O desenvolvimento profissional: A aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de educação física. In J. V. Nascimento & O. G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física* (Vol. 2, pp. 21-41). Florianópolis: Temas em Movimento.
- Júnior, N., & Borges, L. (2012). A pesquisa na formação inicial de professores de educação física. *Movimento*, 18(2), 169-186
- Lessard, C., & Tardif, M. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Marquesin, D., Baptista, D., & Penteado, A. (2008). O coordenador de curso da instituição de ensino superior: Atribuições e expectativas. *Revista de Educação*, XI(12), 7-21.
- Morosini, M., Carrera, A., & Felicetti, V. (2011). Competências do pedagogo: Uma perspetiva docente. *Educação e Sociedade*, 34(2), 230-240.

Munford, D., & Lima, M. (2007). Ensinar ciências por investigação: Em que estamos de acordo? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(1), 72-89.

Nunes, C., & Cartier, E. (2011). Um destaque a formação em Educação Física: O ensino superior. *FIEP Bulletin*, 81.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource*, 1(3), 345-365.