



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes[☆]



José Henrique^{a,*}, Janaína da Silva Ferreira^b, Carlos Januário^c e Samuel de Souza Neto^d

^a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Departamento de educação física, Seropédica, RJ, Brasil

^b Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Departamento de educação física e Artes, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^c Universidade de Lisboa, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Uidef), Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal

^d Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Departamento de Educação, Rio Claro, SP, Brasil

Recebido em 21 de agosto de 2016; aceito em 15 de março de 2018

Disponível na Internet em 14 de junho de 2018

PALAVRAS-CHAVE

Educação física;
Competência profissional;
Professores experientes;
Professores iniciantes

Resumo A competência profissional representa a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder às demandas da situação de trabalho. O objetivo da pesquisa foi descrever e comparar a autopercepção de competências de professores de educação física. O modelo do estudo foi quantitativo, de caráter descritivo e comparativo. A amostra foi constituída de 30 professores experientes e 32 iniciantes. Os dados foram coletados através de questionário e analisados por meio da estatística descritiva e inferencial. A autopercepção dos professores experientes e iniciantes se diferenciou significativamente em seis das nove áreas de conhecimento relativas ao ensino. A experiência foi uma variável discriminativa das diferenças encontradas.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

[☆] Pesquisa apoiada pela Capes mediante bolsa de Demanda Social e CNPq mediante bolsa Pibic.

* Autor para correspondência.

E-mail: henriquejoe@hotmail.com (J. Henrique).

<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.020>

0101-3289/© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Physical education;
Professional
competence;
Experienced
teachers;
Beginner teachers

Self-perception of competence by beginners and experienced physical education teachers

Abstract Professional competence is understood as the ability to mobilize knowledge, skills, attitudes and values to meet the demands of the work context. The aim of this study was to describe and compare beginners and experienced Physical Education teacher's self-perception of competence. The model study was quantitative, descriptive and comparative. The sample consisted of 30 experienced teachers and 32 beginning teachers. The self-perception of experienced teachers and beginning teachers differed significantly in six of nine teaching knowledge Areas. Teacher experience was discriminating the differences found.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE

Educación física;
Competencia
profesional;
Profesores
experimentados;
Profesores
principiantes

Percepción de la competencia profesional de los profesores de educación física principiantes y experimentados

Resumen La competencia profesional es la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para satisfacer las exigencias de la situación de trabajo. El objetivo fue describir y comparar la autopercepción de competencias del profesorado de educación física. El modelo de estudio fue cuantitativo, descriptivo y comparativo. La muestra estaba formada por 30 profesores experimentados y 32 principiantes. Los datos se recopilaban por medio de un cuestionario y se analizaron utilizando estadística descriptiva e inferencial. La percepción de los profesores experimentados y principiantes difiere sustancialmente en seis de las nueve áreas de conocimiento relativas a la educación. La experiencia fue una variable discriminativa entre las diferencias encontradas.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introdução

Os temas formação, avaliação e profissionalização têm sido debatidos na literatura brasileira (Bueno, 2007; Souza; Sarti, 2014) e internacional (Shulman, 1986; Schön, 1987; Nóvoa, 1999; Pacheco; Flores, 1999) em vista da necessidade para o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992), como forma de pensar a escolarização e a profissionalização do ensino sob outros paradigmas (Schön, 1983; Holmes Group, 1986; Contreras, 2002) e na perspectiva de olhar para a prática como lugar de formação e produção de saberes (Tardif, 2002; Borges, 2008). Este artigo priorizará – no âmbito da formação, avaliação, profissionalização – a autopercepção de competências de professores iniciantes e experientes. A literatura realça que a autopercepção de competência dos professores envolve dois níveis de sistema – sala de aula e escola – que incorporam as atividades de ensino e as relações com a comunidade escolar (Friedman; Kass, 2002). O conceito deriva da capacidade do professor, não restrita

apenas às habilidades técnicas de ensino, mas também à capacidade de interagir com os membros da comunidade escolar no sentido de maximizar os efeitos e benefícios que emergem de sua ação.

O termo competência deriva da Idade Média, associado à esfera jurídica comum às cortes e aos tribunais. Na virada do século XX, face à expansão industrial, aparece associado ao conceito de administração científica cujos pilares científicos, atribuídos a Frederick Taylor, se baseavam na racionalização do trabalho com vistas à eficiência produtiva, ideologicamente vinculada ao capitalismo. A primeira ampliação do conceito de competência ocorre devido às pressões sociais por melhoria das condições de trabalho, passando a ser concebida nas dimensões social e comportamental (Colares, 2005). Apesar de sua vinculação ao processo de reestruturação produtiva e ao capital, a noção de competência foi modificada, adaptada e aplicada ao contexto educacional e profissional.

Competência significa “saber fazer bem, numa dupla dimensão técnica e política; mas, é preciso ter claro que este é um termo cada vez mais usado, com múltiplos significados e contextualizado em diferentes situações, ajustando-se facilmente a diferentes origens e procedências” (Eiró et al., 2010, p. 12). Para além da dimensão objetiva relativa às habilidades instrumentais e operacionais, emerge numa perspectiva sociocrítica referente aos domínios pessoal, histórico, político e social contextualizados ao ambiente de atuação profissional.

O Referencial para a Formação de Professores (Ministério da Educação e Cultura, 2002, p. 61) define competência como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”. A complexa conjuntura contemporânea exige da escola novas tarefas e, assim, a ressignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos. Os países ocidentais têm buscado qualificar a escolarização nos diferentes níveis com base na pedagogia por competências, com o intuito de obter melhores resultados educacionais.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física afirmam que a formação dos professores deve ter a competência como concepção nuclear nas orientações do curso, na construção da proposta curricular, no projeto pedagógico e nos processos avaliativos.

Sobre as competências necessárias à prática eficaz do professor de educação física, Nascimento (1998) as caracteriza em conhecimentos e habilidades que, para uma ação docente competente, não são concebidas isoladamente. Os conhecimentos, considerados no plano da competência genérica, foram divididos em três grupos: conceitual, procedimental, contextual. As habilidades consideradas no plano da competência mais específica foram classificadas em Planejamento, Comunicação, Avaliação, Incentivação, Gestão e Autorreflexão.

Tão importante quanto o nível de aquisição de competências é o senso que o professor tem sobre o seu domínio e aplicação: “A percepção de domínio das competências necessárias à atividade profissional surge muitas vezes como fator decisivo da competência profissional” (Batista et al., 2011, p. 119). Esses autores verificaram o efeito da experiência profissional no processo de aquisição e autopercepção das competências profissionais.

O objetivo desta pesquisa foi caracterizar a autopercepção de professores de educação física experientes e iniciantes sobre suas competências de ensino em áreas de conhecimento necessárias a atuação profissional na educação física escolar.

Desenho metodológico

A pesquisa se caracteriza como quantitativa. Descreve como os professores de educação física percebem as suas competências de ensino, numa perspectiva extensiva e com recurso à análise matemática de dados numéricos (Thomas et al., 2012); e assume-se também como um estudo comparativo quando analisa similitudes/diferenças (Lakatos;

Marconi, 2009) entre os grupos de professores iniciantes e experientes.

A amostra é não probabilística, do tipo conveniente, e envolve 30 professores experientes ($\bar{x} = 13,3 \pm 7,0$ anos de experiência; $\bar{x} = 38,1 \pm 8,2$ anos; 12 homens e 20 mulheres) e 32 professores iniciantes ($\bar{x} = 1,2 \pm 0,8$ anos de experiência; $\bar{x} = 24,4 \pm 3,3$ anos; 13 homens e 17 mulheres), extraídos de um conjunto de 131 professores do ensino básico da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Teve como critério de inclusão os parâmetros propostos por Berliner (1994), com base no tempo de experiência na profissão.

Na coleta de dados usou-se o Questionário de Caracterização da Formação Continuada e Autoavaliação de Competências Pedagógicas em Educação Física (Ferreira, 2012), que teve como referência as competências descritas no *National Standards for Physical Education* (Naspe, 2002). Esses *standards* abrangem as áreas e competências de ensino consideradas fundamentais para a docência em educação física.

Os procedimentos de validação do instrumento abrangem: (a) tradução por meio de *back translation*; (b) redução de itens mediante a avaliação por dois painéis de professores (doutores da área pedagógica de educação física; e outro por três professores do ensino básico, para contextualização e classificação das competências mais importantes); (c) piloto para testar a qualidade semântica do instrumento; e, (d) validação da escala por meio de análise fatorial. A autopercepção das 24 competências é apresentada em escala do tipo Likert de quatro pontos (*Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom*). Os procedimentos adotados foram objeto de aprovação por Comitê de Ética na Pesquisa institucional, mediante parecer nº 243, apenso ao processo nº 23083.004981/2012-39.

A análise descritiva usa média, desvio-padrão e percentual. A análise de diferenças entre professores iniciantes e experientes ocorre mediante a comparação entre médias de amostras independentes e teste *t* de Student precedido pelo teste de homocedastia. A validação fatorial é feita pela ACP (Análise de Componentes Principais).

Resultados

Os resultados estão organizados em quatro eixos: procedimentos de validação e fiabilidade; autopercepção de competência dos professores iniciantes; autopercepção de competência dos professores experientes; e comparação da autopercepção de competência de professores iniciantes e experientes.

Procedimentos de validade e fiabilidade

Na feitura da ACP com rotação Varimax às variáveis em análise, após verificação da sua adequabilidade aos dados em questão, o teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(276) = 1626,764$, $p < .000$) e a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .867$) permitiram a extração de seis componentes, de acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1, explicando 66,618% da variância total.

A consistência interna da escala foi avaliada através do *alpha* de Cronbach, o qual ofereceu um valor substancial (.925).

Tabela 1 Análise de componentes principais do QFCCP-EF

Competências ^a	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Avaliação de Alunos – Usar técnicas de avaliação formativa e somativa para analisar o nível de compreensão e desempenho dos alunos e fornecer <i>feedback</i> .	.684					
Avaliação de Alunos – Interpretar e usar informações sobre o desempenho dos alunos para tomar decisões curriculares e de ensino.	.567					
Desenvolvimento e Diversidade – Monitorar habilidades e competências dos alunos para o ensino voltado para suas necessidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.	.777					
Desenvolvimento e Diversidade – Identificar, selecionar e implantar atividades de ensino adequadas ao conhecimento do aluno.	.626					
Desenvolvimento e Diversidade – Identificar, selecionar e implantar o ensino no nível de conhecimento, necessidades e experiências dos alunos.	.642					
Gestão do Ensino e Motivação – Gerenciar as condições de ensino para proporcionar experiências de aprendizagem que atendam a todos os alunos.	.475					
Planejamento e Instrução – Identificar, desenvolver e implantar planos e objetivos ao nível dos alunos.		.697				
Planejamento e Instrução – Planejar em curto e longo prazo, tendo em conta as necessidades dos alunos, os programas e os objetivos de ensino.		.686				
Planejamento e Instrução – Selecionar e implantar estratégias de ensino com base no conteúdo, nas necessidades dos alunos e em condições de segurança para facilitar a aprendizagem.		.690				
Planejamento e Instrução – Usar técnicas eficazes de instrução e demonstração que possibilitem ao aluno associar os conceitos da atividade física e experiências de aprendizagem.		.495				
Planejamento e Instrução – Desenvolver repertório instrucional para facilitar o aprendizado do aluno (fazer perguntas, apresentar cenários, encorajar a resolução de problemas e o pensamento crítico).		.605				
Gestão do Ensino e Motivação – Usar estratégias motivacionais para que os alunos pratiquem atividades físicas dentro e fora da escola.			.637			
Gestão do Ensino e Motivação – Usar estratégias que levem os alunos a demonstrar comportamentos sociais responsáveis, que permitam relações positivas e ambientes de aprendizagem produtivos.			.665			
Comunicação – Descrever e demonstrar habilidades de emissão/recepção de <i>feedback</i> e comunicação não verbal, com clareza, concisão, ritmo e linguagem adequada ao nível dos alunos.			.586			
Comunicação – Comunicar com a turma respeitando a multiculturalidade dos alunos (características étnicas, culturais, socioeconômica, de habilidades e gênero).			.709			
Reflexão – Usar ciclo reflexivo que envolva a descrição do ensino, a justificação e crítica da ação pedagógica, as metas e mudanças no ensino.				.756		
Reflexão – Usar as fontes disponíveis para se desenvolver como profissional reflexivo.				.743		
Trabalho Colaborativo – Identificar estratégias para dinamizar a prática de diferentes atividades físicas na escola/ comunidade.				.618		
Trabalho Colaborativo – Estabelecer relações produtivas com os pais/responsáveis e pares escolares, para apoiar o desenvolvimento dos alunos.				.570		
Conhecimento do Conteúdo – Identificar elementos críticos das habilidades motoras e usá-los em progressões pedagógicas que promovam aprendizagens.					.724	
Conhecimento do Conteúdo – Descrever conceitos e estratégias relacionadas com o desenvolvimento de atividades físicas e habilidades motoras.					.771	
Conhecimento do Conteúdo – Descrever e aplicar conhecimentos de fisiologia, biomecânica, anatomia e psicologia no ensino.					.668	
Tecnologia – Planejar e desenvolver o ensino que integre a tecnologia da informação ao processo de aprendizagem dos alunos.						.822
Tecnologia – Usar as tecnologias e/ou as redes virtuais com vistas ao desenvolvimento profissional contínuo.						.882

^a Descrição sintética das competências.

A **tabela 1** apresenta as correlações entre as variáveis originais e as componentes após a rotação. As variáveis que mais se identificaram com cada uma das componentes sugerem a existência de seis componentes importantes nas competências pedagógicas. A componente 1, de maior variância explicativa, representa as áreas Avaliação de Alunos e Desenvolvimento e Diversidade, além de conter ainda uma competência originalmente da área Gestão do Ensino e Motivação por provavelmente se relacionar com as competências de Desenvolvimento e Diversidade. A componente 2 contém as competências da área Planejamento e Instrução. A componente 3 contém as competências das áreas Gestão do Ensino e Motivação e Comunicação. A componente 4 abrange as competências das áreas Reflexão e Trabalho Colaborativo. A componente 5 remete para as competências de Conhecimento do Conteúdo. E, finalmente, a componente 6 associa-se ao uso da tecnologia no ensino. Todas as competências, à exceção da assinalada na componente 1, estão coerentemente articuladas nas áreas originais.

Autopercepção de competência dos professores iniciantes

Em relação aos professores iniciantes, a média geral do domínio das competências concentra-se em *Bom e Excelente* evidencia maior domínio de competências nas áreas Comunicação (81,2%), Gestão do Ensino e Motivação (70,8%) e Desenvolvimento e Diversidade (70%).

Na área Conhecimento do Conteúdo nenhum professor se autoavaliou como *Insuficiente* nas competências, o que significa que todos se avaliaram, no mínimo, como *Suficiente*.

As áreas autoavaliadas pelos iniciantes como de menor domínio foram Trabalho Colaborativo (57,5%), Tecnologia e Reflexão (65% em ambas).

Na área Trabalho Colaborativo destaca-se a competência estabelecer relações produtivas com pais e pares escolar, para apoiar o desenvolvimento e bem-estar dos alunos, em que 59,4% dos professores avaliaram, no máximo, *Suficiente* o domínio dessa competência.

Na área Tecnologia, a competência relativa à integração da tecnologia no ensino foi avaliada como *Insuficiente/Suficiente* por 43,8% dos professores iniciantes, demonstrando, como relatado nos resultados gerais dos professores, uma necessidade de melhor desenvolver os conhecimentos relativos a essa competência na formação inicial.

Autopercepção de competência dos professores experientes

Entre os professores experientes, a autopercepção mais positiva foi na área Comunicação (87,5%), seguida de Desenvolvimento e Diversidade (82,5%) e de Planejamento e Instrução (80%). Na área Planejamento e Instrução evidencia-se que a maioria dos professores experientes se sente apta a planejar em curto ou longo prazo.

Na área Gestão do Ensino e Motivação, mais de 75% dos professores experientes se autoavaliaram no mínimo como *Bom* em todas as competências. Na competência relativa à gestão do tempo, espaço e da turma, 89,6% se autoavaliaram

como *Bom/Excelente*. Uma explicação para esse resultado é o fato de que quanto maior o repertório proveniente da experiência, maior será o desenvolvimento de competências capazes de prever elementos críticos nas aulas e de gerir melhor as condições de ensino.

Na área Avaliação de Alunos, a competência relativa às técnicas de avaliação foi avaliada por mais de 90% dos experientes como *Bom/Excelente*. Demonstrou que a maioria dos professores se sente capaz de usar diferentes estratégias de avaliação para analisar o nível de aprendizagem dos alunos.

As áreas nas quais os experientes se autoavaliaram com menor domínio de competência foram Tecnologia (65%), seguida de Reflexão (73,7%) e de Trabalho Colaborativo (75%).

Verifica-se que na área Tecnologia, na competência sobre o uso das tecnologias para a busca pela informação, 43,4% dos professores se autoavaliaram como *Suficiente/Insuficiente*.

Comparação da autopercepção de competência de professores iniciantes e experientes

Na comparação das médias dos escores das duas classes de professores em cada competência, bem como as médias do somatório dos escores atribuídos a cada área, observou-se que as diferenças entre os professores iniciantes e experientes são significativas em seis das nove áreas (**tabela 2**), bem como em 12 dentre as 24 competências de ensino.

Em todas as áreas de conhecimento em que se verificam diferenças significativas, os professores experientes alcançaram médias mais elevadas. De novo se realça a importância do repertório proveniente da experiência e da maior autoconfiança nas suas capacidades.

A área Desenvolvimento e Diversidade se constitui em um desafio cada vez maior de contemporaneidade face aos apelos de inclusão e diferenciação pedagógica. Isso requer do professor a capacidade para estabelecer diferentes formatos de ensino, a seleção de estratégias inovadoras de ensino para alcançar as demandas dos alunos e a capacidade de interação dinâmica com a equipe pedagógica e de apoio da escola, com vistas a prover apoio aos alunos. O professor deve ser capaz de sistematizar o processo ensino-aprendizagem e buscar a diferenciação para atender aos alunos que se afastam da normalidade da turma em termos de capacidades ou de desempenho escolar. Dentre as competências autoavaliadas em menor grau pelos professores iniciantes ($t = -3,409$; $p = .001$), sobressaem as relacionadas à capacidade de adequação do ensino às demandas pessoais dos alunos. Carece-lhes a acurada capacidade de diagnóstico das necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais do aluno e de seu acervo de experiências; a tradução das teorias do desenvolvimento humano nas várias dimensões de aprendizagem, bem como a articulação das capacidades dos alunos com os objetivos e as tarefas de aprendizagem. As competências que compõem essa área são amplas e complexas, envolvem conhecimentos sobre os quadros teóricos do desenvolvimento humano (motor, cognitivo, moral, social).

Na área Planejamento e Instrução, por exemplo, o professor deve dominar a apresentação de demonstrações

Tabela 2 Comparação da autopercepção de professores iniciantes e experientes por áreas de ensino

Áreas de ensino	Classe de experiência	$\bar{X} \pm DP$	Valor de t	p
Desenvolvimento e Diversidade	Iniciantes	8,4 \pm 1,70	-	.001
	Experientes	9,9 \pm 1,74	3,409	
Planejamento e Instrução	Iniciantes	13,9 \pm 3,33	-	.008
	Experientes	16,1 \pm 2,77	2,737	
Avaliação de Alunos	Iniciantes	5,4 \pm 1,23	-	.008
	Experientes	6,2 \pm 1,22	2,745	
Trabalho Colaborativo	Iniciantes	4,6 \pm 1,75	-	.009
	Experientes	5,7 \pm 1,43	2,710	
Conhecimento do Conteúdo	Iniciantes	8,3 \pm 1,53	-	.016
	Experientes	9,3 \pm 1,71	2,481	
Gestão do Ensino e Motivação	Iniciantes	8,5 \pm 1,96	-	.026
	Experientes	9,7 \pm 1,98	2,279	

\bar{X} = média amostral; DP = desvio-padrão.

e explicações que integrem conceitos elementares de atividade física a vários contextos nos quais é praticada, tornar o conhecimento compreensível, útil e seguro ao aluno. A significativa maior autopercepção dos professores experientes ($t = -2.737$; $p = .008$) residirá no fato de terem tempo suficiente para criar rotinas dessas competências (Januário, 2012).

A área Conhecimento de Conteúdo contempla o conhecimento do professor sobre diversos tipos de atividades físicas e motoras, os quais devem articular conceitos da área biológica com vistas à formação de pessoas fisicamente ativas. O domínio nessa área capacita o professor a fornecer *feedback* ao aprendiz de forma consistente sobre elementos-chave relativos ao ensino-aprendizagem. A identificação de uma avaliação significativamente inferior pelos iniciantes nessa área ($t = -2.481$; $p = .016$) coloca em questão o processo de formação inicial e a necessidade de uma formação continuada focada em processos compensatórios do déficit oriundo da formação inicial (Eraut, 1987 *apud* Pacheco; Flores, 1999). Os professores iniciantes parecem demonstrar maior carência em descrever os elementos conceituais e identificar os elementos críticos dos conteúdos. Essa questão, no campo da educação física, parece ter relação com o discurso de desvalorização dos conhecimentos técnico-esportivos, em que lhes são atribuídas a responsabilidade pelo fracasso da ação interventiva da educação física escolar, sob o argumento da ruptura do postulado de articulação teoria-prática que conduz à formação do cidadão em sua essência.

Na área Gestão de Ensino e Motivação há uma diferença significativa na gestão do tempo, espaço e organização dos alunos, com maior dificuldade dos iniciantes de conceber estratégias para ter um ambiente ativo e dinâmico de aprendizagem. Essa área se perspectiva no plano relacional com o aluno, tanto no que respeita aos comportamentos disciplinares quanto à capacidade de prover ambientes de aprendizagem dinâmicos e seguros, por isso radica na construção de repertório, pois se constrói com base no cotidiano.

Na área Avaliação de Alunos ganha relevo a competência de selecionar e desenvolver instrumentos de avaliação válidos e fiáveis que foquem as distintas dimensões da

aprendizagem de indivíduos e grupos, preservar a coerência com os objetivos de ensino. Os professores iniciantes se autoavaliaram significativamente com menor domínio nessa competência ($t = -2.745$; $p = .008$), denotando dificuldade de articular as modalidades de avaliação de modo a realimentar o planejamento e o processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, a área Trabalho Colaborativo advoga um conjunto de competências relativas às responsabilidades e aos compromissos do professor com e em defesa da escola, dos alunos e da comunidade circundante. Exige consciência e engajamento social. Também, a vinculação do professor à sua comunidade profissional e aos diferentes níveis do campo educacional proporciona condições de diálogo entre pares no intuito de estabelecer redes colaborativas que promovam facilidades e *expertise* pela troca e intercâmbio de conhecimentos. Verifica-se que as avaliações mais baixas dos professores iniciantes na área Trabalho Colaborativo ($t = -2.710$; $p = .009$) concentram-se em competências relativas à dinamização de atividades na escola e na comunidade, bem como ao estabelecimento de relações produtivas com outros na comunidade escolar. As ações colaborativas têm o potencial de permitir aos professores partilhar experiências e aprender com os seus pares, gerar uma maior informação circulante. No entanto, ainda há pouco espaço no sistema educativo brasileiro para os professores promoverem essas interações e apesar de se perceberem grupos que buscam espaços de diálogo, denota a necessidade dessa competência.

Discussão

Os dados encontrados permitiram alguns achados especiais que valorizam a pesquisa, mas também sinalizam para desafios e mudanças necessárias no processo de formação e atuação profissional.

Tanto os dados dos iniciantes quanto os dos experientes revelam maior domínio na área Comunicação. Em relação aos iniciantes, os resultados corroboram os encontrados por Ribeiro et al. (2015) e Santos et al. (2015), que, ao investigar estudantes em situação de estágio, identificaram a dimensão comunicação no ambiente escolar como uma

das mais evidenciadas. Os professores, ao ingressarem na docência, se sustentam no conhecimento técnico e teórico e se sentem despreparados para as situações do contexto, procuram o diálogo entre os pares para auxiliar nas demandas de trabalho (Huberman, 1995; Farias et al., 2001; Ferreira, 2012). Quanto aos experientes, a comunicação se estende à relação ensino-aprendizagem, pois, ao terem maior domínio do contexto cultural e social que influenciam as características pessoais dos alunos, se sentem mais confiantes em comunicar-se com esses (Ferreira, 2012).

Ao comparar a autopercepção de competências e áreas de conhecimento em professores iniciantes e experientes, verifica-se um quadro corroborado pela literatura, em que os iniciantes denotam mais necessidades de formação (Ferreira et al., 2015).

Embora haja essas necessidades, ainda revelam descobertas que apontam para uma formação inicial e entrada na carreira que enfrentam desafios vinculados aos modelos de formação, de estágio supervisionado e de inserção na carreira docente. Shulman (1987) já havia defendido a perspectiva de que na formação inicial fosse trabalhado um conhecimento de base, assim como Tardif (2002) alertou para o fato de que nos Estados Unidos da América a maior parte dos estudantes que passam pela universidade não altera a sua socialização primária.

Na área Conhecimento de Conteúdo, os dados identificam menor autopercepção de competência dos iniciantes, denotando dificuldades de racionalizar sua prática a partir de fundamentos teóricos que os auxiliem na identificação de elementos críticos no ensino. Em contrapartida, no estudo de Farias et al. (2012) os iniciantes demonstraram maior domínio em competências relativas à aplicação de conhecimentos técnicos e de conteúdo. Tais resultados refletem para o que ainda parece ser a grande problemática da formação inicial de professores, a prática aplicacionista e de transferência de conteúdos.

Na área Gestão de Ensino e Motivação os dados elucidam maior dificuldade dos iniciantes de estabelecer estratégias para a gestão de tempo, espaço e organização dos alunos. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de os professores iniciantes ainda não exercerem consistentemente a docência (Santos et al., 2015), sendo a experiência um dos principais fatores para o desenvolvimento dessa competência (Farias et al., 2012). Esses resultados denotam a importância do estágio supervisionado para o desenvolvimento de competências oriundas principalmente de experiências com a prática.

As diretrizes de formação de professores (Ministério da Educação e Cultura, 2002; Conselho Nacional de Educação, 2004) apostaram o seu projeto em um currículo de formação que tinha na "ação-reflexão-ação" o ponto de partida; colocaram a "prática como componente curricular", com vistas a diminuir a distância entre a teoria e a prática, assim como na proposta das diretrizes da educação física, na parte da formação ampliada, se introduziu o eixo "produção do conhecimento científico e tecnológico". A "reflexão" merece destaque, pois, como refere Silva (2014), essa pode ter sofrido um reducionismo em que tudo passa a ser considerado reflexão, ou então a sua negação, no sentido de que poderia estar substituindo a fundamentação teórica.

O fato dos professores experientes apresentarem autoavaliações significativamente superiores não significa o

alcance pleno das competências. No entanto, é plausível considerar que muitas das competências e áreas mais bem avaliadas pelos professores experientes resultam do repertório de anos de serviço e de situações de interação com pessoas e com o ambiente escolar, corroborando o estudo de Farias et al., 2012, em que os professores com mais de dez anos de docência relatam que a experiência foi fator preponderante para aquisição de habilidades e competências. Tardif (2002) assinala, em relação aos saberes profissionais, que a aprendizagem da docência é temporal, plural e heterogênea, situada e personalizada.

Nesse contexto, a profissionalização do ensino (Holmes Group, 1986; Nóvoa, 1992, 1999; Contreras, 2002) emerge como algo necessário não só em relação aos temas apontados, mas, principalmente, com relação à análise das práticas de ensino (Bueno, 2007; Borges, 2008; Iza; Souza Neto, 2015). De um modo geral, não fazemos a análise de nossas práticas (Gauthier, 1998) e, portanto, a perspectiva de uma reflexão crítica (Contreras, 2002; Tardif, 2002) é bem-vinda tanto na formação inicial quanto na formação continuada, pois permite a autorregulação de nossas competências.

Considerações finais

A autopercepção de competências dos professores sobre as áreas fundamentais ao ensino de educação física fornece pistas de suas necessidades de formação e norteia recomendações para as políticas de formação continuada, bem como para formação inicial nessa área disciplinar.

Relacionando as competências em que os professores iniciantes autopercepcionaram em menor grau, são nítidas as dificuldades no que tange à articulação de conhecimentos técnicos e pedagógicos na área de educação física; à articulação do planejamento em seus diversos níveis; em definir comportamentos e posturas pedagógicas orientados para o ensino que conduzam os alunos a aprendizagens significativas; em conter comportamentos inapropriados dos alunos ou promover comportamentos positivos que favoreçam o respeito e a colaboração em prol de um ambiente de aprendizagem dinâmico e produtivo; à articulação de competências de diferentes áreas, como é o caso da conjugação da tríade conteúdo-planejamento-avaliação, a qual contribui decisivamente para o desenvolvimento da capacidade do docente de adequar o nível do ensino às capacidades dos alunos; e, por fim, em interagir com a comunidade escolar de forma dinâmica e produtiva.

Assim, esses resultados, observados pelo enfoque dos professores iniciantes, remetem a interessantes questões. Uma delas diz respeito ao que insistentemente a literatura tem incorporado de recomendações em relação à formação inicial e sobre a necessidade de apoio colaborativo aos professores já profissionalizados, por profissionais mais experientes, bem como sua ambientação na fase inicial de socialização profissional no meio escolar.

Com relação à formação inicial, às instituições de formação cabe normatizar o processo formativo, vincular a indissociabilidade entre a teoria e a prática, calcada na intensificação de experiências letivas e de investigação durante a formação inicial, com vistas a desenvolver ao máximo as competências que permitam aos professores solucionarem os problemas práticos do ensino com os quais

se depararão na tarefa pedagógica. Essas recomendações até foram fortemente incorporadas nas últimas reformas curriculares dos cursos de pedagogia e licenciaturas, inclusive a educação física, em que se aumentou a carga horária de estágios, das atividades complementares e do trabalho de conclusão de curso.

Em relação ao professor recém-chegado à escola, o apoio colaborativo e a devida ambientação no/ao meio escolar têm sido reconhecidos como medidas produtoras ao processo de socialização desses professores, tendo em vista a importância do período inicial de exercício da profissão para a efetividade da formação do professor e de seu desenvolvimento profissional.

Na inserção profissional dos jovens professores na carreira não há o acompanhamento ou uma tutoria desses docentes pelos mais experientes. Assim, parte das dificuldades e desafios manifestados tem a ver com o isolamento do professor, de modo que é urgente pensar em mecanismos de profissionalização do ensino que valorizem os professores com experiências bem-sucedidas, assim como ter um cuidado maior com as gerações de professores em início de carreira.

Uma recomendação que emana dos resultados desta pesquisa é de que seja dada maior atenção ao trabalho colaborativo no interior da escola entre os docentes e com a comunidade, valorizar as áreas disciplinares, o trabalho conjunto e o planejamento, proporcionar no horário dos docentes espaços formais de interações para esse efeito e valorizar o trabalho de coordenação em cada área.

Cabe também mencionar, que nas áreas Tecnologia e Reflexão e nas competências correlatas, a autopercepção dos professores de ambas as classes não se diferenciou e apresentou menores índices, entendendo-se por isso, como áreas sombrias nas quais a intervenção da formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, do professor e do processo educativo mais elementar. Quanto à Tecnologia, já existe uma considerável defasagem entre as práticas pedagógicas clássicas da escola e o conhecimento tecnológico que porta o aluno, o que dá indícios de que esse se constitui em um dos aspectos que justificam o desinteresse do aluno pelo ambiente e pelas práticas escolares. Quanto à reflexão, como o processo educativo é eminentemente interativo, não se pode negar consciência ao fator reflexivo enquanto elemento mediador dos conflitos e das situações cotidianas da prática docente. Nesse sentido, a formação deveria basear-se em ações contínuas que levem à reflexão e crítica, buscando encontrar caminhos para uma prática pedagógica mais significativa.

Os dados deste estudo permitem sugerir que a formação de professores vá além dos discursos e das recomendações e se concentre no sujeito, na prática e na interação entre reflexão-ação-reflexão. Deve contribuir para o ato autônomo do professor, tornando-o capaz de se posicionar como um ser crítico não só do contexto em que atua, mas também no âmbito cultural e social em que vive.

O repertório oriundo da experiência é importante requisito para o desenvolvimento de competências de ensino, pois essas dependem de processos relacionais para o seu efetivo desenvolvimento. Porém a experiência de ensino também necessita ser transformada em quadros teóricos, fundamentada pela pesquisa e tornada pública na intenção

de revelar os saberes da ação pedagógica subjacentes à cultura docente em ação. Assim, quanto mais o processo de formação inicial e continuada se aproximar desse princípio e preserve uma práxis genuína, maiores serão as possibilidades de sucesso do professor na condução dos alunos às aprendizagens significativas.

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesses.

Agradecimentos

Aos professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro que colaboraram para a feitura desta pesquisa

Referências

- Batista P, Matos Z, Graça A. *Autopercepção das competências profissionais em profissionais do desporto: efeito da área de intervenção e da experiência profissional*. EBM RECIDE 2011;7(2):117-31.
- Berliner DC. *Expertise: The wonders of exemplary performance*. In: Mangieri JN, Block CC, editors. *Creating powerful thinking in teachers and students*. Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston; 1994. p. 161-86.
- Borges C. *A formação docente em educação física em Quebec: saberes, espaços, culturas e agentes*. In: Traversini C, editor. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008. p. 147-74.
- Bueno BO. *É possível reinventar os professores? A "escrita de memórias" em um curso especial de formação de professores*. In: Souza EC, Abraão MH, editors. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRG; 2007. p. 219-38.
- Colares TLV. *Banco de talentos como estratégia gerencial*. In: Anais do 2. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia; 2005 out 26-28; Resende, Brasil. Rio de Janeiro: Associação Educacional Dom Bosco; 2005. p. 299-312. [Acesso em 4 mar 2013]. Disponível em: http://www.aedb.br/seget/artigos05/317_artigo%20cientifico%20thelma.pdf.
- Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior (Brasil). *Resolução n(7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física*. Diário Oficial da União 19 de mar 2004; Seção 1. Retificado Diário Oficial da União 5 abr 2004; Seção 1.
- Contreras J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez; 2002.
- Eiró MI, Cabero JÁ, Lozano JAM. *Tratado de Bolonha: a opinião de alunos de Sevilha por meio de técnica de grupo focal*. Revista de Educação 2010;13(16):1-15.
- Farias GO, Shigunov V, Nascimento JV. *Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física*. In: Shigunov V, Shigunov Neto A, editors. *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física*. Londrina: Midiograf; 2001. p. 19-53.
- Farias GO, Do Nascimento JV, Graça A, Batista PMF. *Competências profissionais em educação física: uma abordagem ao longo da carreira docente*. Motriz 2012;18(4):656-66.
- Ferreira JS. *Perfil de formação continuada e autoavaliação de competências docentes na educação física escolar*. Rio de Janeiro: Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar da UFRRJ; 2012. *Dissertação de mestrado em educação*.
- Ferreira JS, Santos JH, Costa BO. *Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica*. Rev Bras Ciênc Esporte 2015;37(3):289-98.

- Friedman IA, Kass E. Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teach Teach Educ* 2002;18:675–86.
- Gauthier C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. Ijuí: Ed. Unijuí; 1998. p. 13–37.
- Holmes Group. *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group; 1986.
- Huberman M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A, editor. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora; 1995. p. 31–61.
- Iza DFV, Souza Neto S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento* 2015;21(1):111–24.
- Januário C. O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré-interativas em professores de educação física. In: Nascimento J, Farias G, editors. *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. da Universidade do Estado de Santa Catarina; 2012. p. 21–40.
- Lakatos EM, Marconi MA. *Fundamentos de metodologia científica*. 6^a. ed. São Paulo: Atlas; 2009.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, DF: MEC/SEF; 2002.
- Nascimento JVA. A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. Tese [Doutorado em Ciências do Desporto] - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto; 1998.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE). *Advanced physical education program report manual including NASPE/NCATE 2001 advanced physical education standards*. Reston, Va: Amer Alliance for Health Physical; 2002.
- Nóvoa A. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: D. Quixote; 1992. p. 13–33.
- Nóvoa A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos cursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui* 1999;25(1):11–20.
- Pacheco JÁ, Flores MA. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora; 1999.
- Ribeiro VT, Folle A, Farias GO, Nazario PF. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. *Rev Educ Fís/UEM* 2015;26(1):59–68.
- Santos PM, Manfroi MN, De Paula Figueiredo J, Brasil VZ, Marinho A. Formação profissional e percepção de competências de estudantes de educação física: uma reflexão a partir da disciplina de esportes de aventura e na natureza. *Rev Educ Fis/UEM* 2015;26(4):529–40.
- Schön DA. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books; 1983.
- Schön DA. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass; 1987.
- Shulman LS. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educ Res* 1986;15(2):4–14.
- Shulman LS. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harv Educ Rev* 1987;57:4–14.
- Silva MFG. *A prática como locus de formação de professores e produção de saberes na educação física*. São Paulo: Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista; 2014, Tese de doutorado em ciências da motricidade.
- Souza DTR, Sarti FM. *Mercado simbólico de formação docente*. Belo Horizonte: Fino Traço; 2014. p. 71–94.
- Tardif M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.
- Thomas J, Nelson J, Silverman S. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6^a. ed. Porto Alegre: Artmed; 2012.