

Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores

José Luís da Costa Sousa*
Francisco Carreiro da Costa**

1. Introdução

É comum entre profissionais responsáveis pela formação inicial supôr que as suas orientações e trabalho contribuem para adequar as representações profissionais dos estudantes às exigências da futura ocupação profissional. Contudo, os estudos realizados não sustentam a afirmação inequívoca dessa influência: uns acentuam o peso das representações provenientes das experiências escolares e desportivas anteriores como filtros da socialização durante o curso superior (Schempp, 1995), outros simplesmente constataam que a formação inicial não alterou nos futuros professores as suas representações sobre a profissão desejada (Wendt, 1979; Wendt et al., 1981).

Em Portugal, Carreiro da Costa et al. (1994; 1995, 1996), constataram que o impacto da formação inicial tinha sido ambíguo e limitado, e, comparando os estudantes do 1.º ano com os finalistas, verificaram que não havia entre os dois grupos diferenças significativas quanto à representação da futura ocupação profissional.

Perante o quadro de incertezas a que os resultados da investigação realizada sobre as mudanças operadas em favor da socialização profissional induzem, afigura-se pertinente saber o que pensam os professores sobre o curso que frequentaram. Trata-se duma abordagem que pretende encontrar evidência em amostras cujos sujeitos têm em comum terem vivido a experiência da formação inicial e terem um

* Escola Náutica Infante D. Henrique.

** Faculdade de Motricidade Humana — Universidade Técnica de Lisboa.
Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 33-46.

percurso profissional mais ou menos longo que é suposto conferirem-lhes uma visão crítica singular. Por outro lado, ao dar voz aos professores, cria-se a oportunidade para que eles se afirmem publicamente com personalidade própria de valor social (Goodson, 1992).

Segundo Goodson, na voz dos professores, eram poucos os que consideravam a formação inicial importante. Contudo, Lawson (1989) fez ressaltar que, durante a formação, *«através das experiências vividas e do estudo, os futuros professores de Educação Física são dotados de conhecimentos, valores, sensibilidades e habilidades que, em conjunto, constituem um modelo de professor de Educação Física»*.

A abordagem antes referida, de tipo qualitativo, é também utilizada no estudo exploratório que constitui a substância para a presente comunicação. Descreve-se como professores de Educação Física portugueses, confrontados com as exigências da Reforma Educativa, analisam a adequação da sua formação inicial à resolução dos seus actuais problemas profissionais.

2. Procedimentos

Este estudo exploratório integra-se num trabalho de investigação mais vasto sobre socialização profissional envolvendo 106 professores de Educação Física a trabalhar em escolas do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, que se desenvolve com o apoio do Instituto de Inovação Educativa.

A questão colocada aos professores e a partir da qual se desenvolve esta comunicação foi formulada como se segue: *«Colocado no dia-a-dia da escola perante diversificadas exigências profissionais, é natural que hoje se interrogue sobre os aspectos positivos e negativos da formação que recebeu. Nesse sentido, solicito-lhe que caracterize do ponto de vista da resolução dos problemas do exercício profissional a formação que recebeu no curso superior de educação física»*.

Os dados foram recolhidos através de um questionário aberto e sujeitos a análise de conteúdo por via indutiva seguida de análise interpretativa.

3. Tendências de valorização da formação recebida

Embora a questão colocada apelasse à caracterização da formação recebida nos aspectos considerados positivos e negativos, as análises globais repartiram-se por três categorias: Plena Aprovação (só incluindo características positivas), Plena Reprovação (só incluindo

características negativas) e Ponderação (incluindo aspectos positivos e negativos).

A Ponderação foi a categoria que recebeu maior número de referências. Entende-se que os 62 professores (58,5%) que a integraram consideram que há aspectos da sua formação que se mantêm importantes para a actualidade profissional e outros que deveriam ser reformulados ou banidos. Em segundo lugar, aparece Plena Aprovação, incluindo 24 professores (22,6%), levantando-se a hipótese de pensarem a sua formação como um exemplo a seguir e/ou se identificarem afectivamente com esse período de formação. Por último, Plena Reprovação, assumida por 20 professores (18,9%), supostamente traduzirá o reconhecimento da inutilidade das experiências formativas e/ou a rejeição afectiva do curso frequentado.

4. Categorias de análise

Por indução baseada nas respostas dos professores, foi possível encontrar algumas categorias de análise que enquadram, cada qual, as unidades de significado com determinada afinidade.

Apresenta-se, de seguida, as categorias encontradas bem como a sua expressão quantitativa — de sentido positivo (valorização) ou de sentido negativo (desvalorização) —, o que permite, por um lado, conhecer os temas considerados mais determinantes pelos professores e, por outro lado, saber se e em que medida as categorias encontradas são o reconhecimento de contributos para o sentimento de competência profissional ou a justificação de alguma incompetência profissional por carências ou erros imputados à formação inicial.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIAS		
	POSITIVAS	NEGATIVAS	TOTAIS
Domínio de matérias de ensino	41 (38,7%)	33 (31,1%)	74 (69,8%)
Prática pedagógica	42 (39,6%)	23 (21,7%)	65 (61,3%)
Fundamentação teórico-científica	24 (22,6%)	16 (15,1%)	40 (37,7%)
Adequação da formação à realidade	0 (0,00%)	12 (11,3%)	12 (11,3%)
Capacitação para gestão escolar	0 (0,00%)	10 (9,4%)	10 (9,4%)
Promoção do sentido de formação contínua e adequação do saber	10 (9,4%)	0 (00,0%)	10 (9,4%)
Enquadramento legal	0 (0,00%)	4 (03,8%)	4 (03,8%)
Perspectivas de investigação	0 (0,00%)	4 (03,8%)	4 (03,8%)
Consciencialização ético-profissional	3 (02,8%)	0 (0,00%)	3 (02,8%)
Promoção do gosto pela profissão	1 (00,9%)	0 (0,00%)	1 (00,9%)

4.1 Domínio de matérias de ensino

Esta categoria comporta as referências feitas pelos professores sobre o conhecimento das matérias de ensino proporcionado pela escola de formação. Constitui o parâmetro dominante de análise como o demonstra o ter sido considerado por 69,8% dos sujeitos, dos quais 38,7% o reconhecem como contributo para o exercício eficaz da função docente e 31,1% o têm como factor das dificuldades profissionais actuais.

A formação neste âmbito considerada motivo de satisfação está patente na opinião «*Foi-me facultada a aprendizagem da maioria das matérias de ensino que lecciono*». Se atendermos ao amplo leque de actividades sugeridas pelos actuais programas e à necessidade de corresponder às novas motivações dos estudantes, este testemunho sugere que a formação inicial foi suficientemente rica em número de actividades por forma a equacionar as exigências colocadas pela Reforma e, neste caso, podemos concluir que o curso correspondeu às necessidades do ensino actual. Significa que essa concordância não foi obtida por opções locais do corpo docente com sacrifício da inovação e que não são, de momento, necessárias acções de formação especiais neste domínio. De opinião contrária é o professor que diz «*Não me foi dada formação em desportos que hoje fazem parte dos programas*», certamente reconhecendo a necessidade de se adequar a formação inicial dos futuros profissionais e se realizarem acções de formação contínua nesses desportos. Um professor especifica de forma clara algumas das lacunas: «*Falta de formação em áreas como Informática, Ténis, Badminton e Tiro-com-Arco*».

O tema da Aptidão Física é também mencionado mas de forma contextualizada. Quando um sujeito diz «*Nula (a formação) do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades físicas no contexto da aula de Educação Física*» pretende salientar que o curso devia ter contemplado orientações, estratégias, formas de organização e actividades adequadas ao contexto humano e material em que decorre uma aula de Educação Física conforme as exigências dos programas escolares.

Ao abordar o domínio dos conteúdos, professores de várias gerações manifestaram a sua insatisfação pela ausência ou insuficiência de formação em matéria de apoios primários a alunos acidentados ou em típicos estados críticos de saúde (por exemplo, crise epiléptica). A título de exemplo, apresenta-se o testemunho «*Faltavam no curso matérias fundamentais como Primeiros Socorros*».

Outra faceta do domínio dos conteúdos é a que se refere à profundidade do conhecimento e, logo, ao tempo de aprendizagem assegurado para cada actividade. «*Muitas horas de prática de actividades considero terem sido fundamentais*» parece ser a expressão positiva duma formação que garantiu a consciência de dominar sempre algo desconhecido dos alunos e o sentimento sempre renovado de estar preparado para esclarecer as suas dúvidas, o que parece constituir factor de auto-conforto

profissional. Esta referência à importância da prática das actividades físicas é reforçada quando um professor opina «*Algumas matérias deveriam ter sido mais práticas (Patinagem, Dança, Corfebol e Futebol)*», sugerindo que o seu ensino tinha assentado em excessiva verbalização.

Finalmente, a fundamentação do domínio dos conteúdos aparece ainda alargada ao impacto positivo das experiências de campo. Um professor, ao afirmar «*Não esqueço a dimensão fortemente prática e de campo que muito ajuda na docência*» reafirma a importância das experiências motoras e reconhece que o conhecimento das matéria também pode ser obtido pela observação dos profissionais em exercício.

Se a formação inicial não assegura ao professor o conhecimento das matérias que constituem a substância do processo de ensino-aprendizagem, terá aquele de contar com as oportunidades de recurso à formação contínua, com o processo de socialização proporcionado pela comunidade profissional e com a sua própria iniciativa pessoal. Estas últimas considerações estão bem patentes no testemunho seguinte: «*Tecnicamente aprendi quase tudo fora da Escola (de formação): livros, colegas mais velhos, técnicos de modalidades, filmes, ...*».

4.2 Prática pedagógica

O parâmetro de análise a seguir mais focado foi Prática Pedagógica que mereceu a referência de 61,3% dos professores e engloba todas as experiências de ensino orientado. Os 39,6% de sujeitos que reconheceram a influência positiva das experiências de ensino durante a formação inicial associados aos 21,7% que qualificaram tal formação negativa neste aspecto são resultados quantitativos que apoiam a formulação de Lawson (1989) de que «*as experiências de ensino durante a formação são consideradas facilitadoras da transição do curso para a fase do profissionalismo (autónomo)*». No que diz respeito ao estágio, as opiniões dos investigadores são concordantes e reafirmam a importância das experiências de ensino: «*... o desafio de colocar o formando perante uma situação real de aula constitui o melhor e mais útil benefício*» (Hersh, 1982).

O apreço por esta componente da formação é manifestado por reconhecimento do seu impacto no auto-conceito de eficácia profissional ou por crítica à sua inexistência ou insuficiência. Por exemplo, a «*Boa formação pedagógica e didáctica adquirida com a prática pedagógica supervisionada ao longo de todo o curso*» reconhecida como uma faceta positiva dum curso frequentado por um professor contrasta com a opinião dum professor doutra geração para quem «*Insuficiente do ponto de vista da prática docente, a formação foi feita ao longo da prática profissional e com recurso a formação complementar*».

As citações anteriores não permitem, contudo, precisar o alcance do conceito de Prática Pedagógica. Valerá a pena, a propósito, considerar a

avaliação positiva da formação recebida por um sujeito pela «*Sensibilização para a actuação pedagógica do Professor, como Educador, no sentido lato do termo*». Neste caso, a interacção pedagógica extravaza do processo de ensino-aprendizagem circunscrito a um reportório motor e às capacidades correspondentes (de valor não contestado), sugerindo alargar-se à assunção duma perspectiva ética quanto à existência pessoal e quanto ao relacionamento social. Esta interpretação parece encontrar eco na crítica de sentido negativo expressa por outro sujeito para quem a formação inicial foi «*Mecanicista com laivos de humanismo*».

Finalmente, o tema da Prática Pedagógica centrou-se na abordagem das dificuldades decorrentes da integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino geral. «*Não sei como tratar alunos com necessidades educativas especiais*» constitui a afirmação duma incompetência atribuída por um professor à formação inicial. O facto de só um professor ter abordado este aspecto sugere tratar-se de alguém, elemento singular da amostra, preocupado com os efeitos prejudiciais que as experiências da aula possam ter e que gostaria de saber corresponder às necessidades educativas especiais de certos casos de alunos a que tem de dar resposta. No sentido de encontrar evidência sobre a experiência docente com alunos com necessidades educativas especiais, esforços da investigação neste domínio justificam-se atendendo à especificidade da disciplina e a que o ensino integrado só muito recentemente foi instituído.

4.3 Fundamentação teórico-científica

Esta categoria mereceu a consideração de 37,7% dos sujeitos da amostra. Uns, 22,6%, descreveram características que consideraram positivas para o seu desempenho educativo. Outros, 15,1%, apresentaram facetas negativas do seu curso neste domínio.

A análise da formação inicial quanto à fundamentação teórico-científica assentou na assunção do curso como etapa de formação de educadores. É o que se depreende da opinião favorável em «*A minha formação no Ramo das Ciências da Educação foi bastante boa*».

No âmbito das Ciências da Educação, três aspectos são particularizados — a ética profissional do professor, o conhecimento do aluno, e o domínio de técnicas de ensino e gestão de actividades.

Primeiro, ao colocar o problema da ética, quer-se significar que ser Professor de Educação Física é algo mais que desempenhar a importante tarefa de transmissor de conhecimentos sobre as actividades físicas. A título de ilustração desta linha de pensamento, apresenta-se um motivo de satisfação apresentado por um professor acerca da sua formação: «*Consciência dos valores inerentes à função de Professor*». Poderá, contudo, questionar-se, neste âmbito, quais terão sido os valores explícitos

e os valores implícitos nas atitudes e comportamentos durante o exercício da profissão.

Um segundo aspecto do âmbito das Ciências de Educação considerado tem a ver com o conhecimento do que representa a complexidade do ser humano com quem o futuro professor terá de relacionar-se. A interpretação do processamento de informação, dos sentimentos relacionados com auto-conceitos e dos estados emocionais, isto é, do lado interior de «*cada estado de ser*», como disse um professor, bem como da sua evolução, são temas que possivelmente justificam a sua consideração. A preocupação com o conhecimento do aluno estende-se, pela especificidade da matéria de ensino, à interpretação do desempenho motor na sua relação com a disponibilidade energética e a exercitação, como se depreende da afirmação: «*Gostaria de ter conhecimentos científicos mais aprofundados no sentido de conhecer melhor a reacção da máquina humana ao esforço*». O testemunho que se segue, traduz a sua formulação genérica: «*Foi-me fornecida informação que me ajuda a conhecer e a compreender os alunos*».

Finalmente, referências às Ciências da Educação traduzem a importância atribuída ao processo de ensino-aprendizagem. A este propósito, as decisões pré-activas e interactivas, isto é, as de planeamento e as inerentes ao relacionamento do professor com os alunos respectivamente, foram contempladas, como se verifica na opinião: «*A minha formação foi satisfatória em técnicas de ensino, princípios de planeamento e orientação e gestão de actividades*».

A abordagem qualitativa no estudo dos testemunhos dos professores, ao evidenciar o domínio dos conteúdos de ensino, a prática pedagógica e a formação teórico-científica como categorias da formação inicial, cuja importância se manifesta nos resultados quantitativos já apresentados, parece estar em concordância com De Landsheere (1985) segundo o qual «*A formação do professor deverá integrar a formação geral, o domínio da área específica, uma forte componente de Psicologia (incluindo psicologia educacional) e um bom domínio dos métodos e técnicas de instrução*».

Ao fazer uma apreciação conjunta das três categorias já apresentadas, parece pertinente atentar na valorização que os professores fazem do seu conteúdo, pela importância que lhe é reconhecida no reconhecimento do ensino como profissão. No sentido de precisar as condições necessárias à profissionalização, Montané (1994) considera que esta «*... implica, para além da autonomia a nível micro, que a formação do professor seja equilibrada nos três tipos de conhecimento — matéria, pedagogia e prática*». Isto significa que para ser professor é necessária uma formação especializada, fundamentada na investigação e credibilizada por um corpo de conhecimentos e práticas de intervenção que doutra forma não seriam adquiríveis. Assim sendo, não fará sentido que o seu desempenho na aula tenha de obedecer a ditames externos como de mera ocupa-

ção funcionalizada se tratasse. Em contrapartida, a ética profissional terá de ser um ponto de honra, também credibilizante, da profissão.

Ao focar a expressão «conhecimento» na formação inicial, qualquer que seja a substância a que se reporte, convém precisar que a sua origem não tem necessariamente de residir na Universidade. Há que valorizar também os resultados das experiências profissionais dos professores que, durante a sua carreira, vão fazendo opções pedagógicas e sobre elas reflectem para encontrar melhores soluções. Estas considerações de esclarecimento de que a Universidade, ao veicular conhecimento, para além de seleccionar os resultados da investigação interna, pode contemplar também a experiência docente acumulada vêm ao encontro da conclusão de Schempp e Martinek (1988) de que *«Há pouca partilha do conhecimento prático gerado por aqueles que vivem no terreno a profissão. É também pouco evidente a utilização do conhecimento teórico gerado pelos profissionais da Universidade»*.

4.4 Adequação da formação à realidade

A inadequação da formação à realidade foi mencionada por 11,3% dos professores da amostra como uma característica negativa do seu curso. Tal aconteceu, por exemplo, com o sujeito que afirmou que *«A Teoria oferecida pela Faculdade nem sempre respondeu às necessidades da Prática»* ou com o outro que, mais peremptório, afirmou que *«O plano de estudos comportava uma forte componente prática, sem articulação com a respectiva fundamentação teórica»*.

As críticas apresentadas pareceram abranger situações em que a formação teórica excedeu as necessidades da prática do formando como *«praticante do exercício físico»* e como *«praticante do ensino»* ou, o que será mais delicado, contradisse estas mesmas. A identificação de sujeitos da amostra com a coerência entre Teoria e Prática concorda com a conclusão de Roehler et al. (1988), segundo os quais *«Um objetivo no ensino é estabelecer conexões entre pensamento do professor e acção do professor, e por fim, consecução do aluno»*. A partir desta citação parece pertinente levantar ainda a hipótese de os alunos de futuros professores poderem vir a ser afectados na sua consecução como resultado da falta dessa coerência.

A consideração da prática de ensino na sua relação com a correspondente teoria sugere, quanto a este tema, uma nota final sobre a alternância cíclica e continuada das respectivas aprendizagens. A propósito, o estudo de Russel (1988) apresenta evidência qualitativa merecedora de ponderação: *«Segundo os testemunhos duma professora experiente e doutra no seu primeiro ano de carreira, o aprender a ensinar não é um processo em duas etapas em que, primeiro, se aprende a teoria e, segundo, se põe a teoria em prática. Teoria e prática são fases alternadas duma mesma realidade»*. Quer

isto significar que, num curso de formação de professores, desde o seu início, deve haver lugar para experiências práticas de ensino que possam ser campo de aplicação da teoria e serem facultados os conhecimentos teóricos que a própria prática vai aconselhando.

4.5 Capacitação para a gestão escolar

9,4% dos sujeitos criticaram a sua formação inicial por carência ou insuficiência de ensinamentos relativos à estrutura, funcionamento e gestão da Escola. A necessidade desse tipo de conhecimentos foi justificada pelo facto do professor ser chamado a exercer funções que estão para além da docência: « *A formação foi insuficiente para o desempenho de cargos de gestão administrativa*». Talvez, neste caso, a ideia fosse a de considerar que, se ao professor cabiam, e ainda cabem, atribuições de gestão escolar, nomeadamente como membros dos conselhos directivos das escolas, a Universidade devia ter cuidado também desta preparação particular.

Noutros testemunhos, o problema foi colocado com o argumento de que um professor deve conhecer a instituição para a qual está a ser formado. Este parece ser o sentido da opinião: « *Não aprendemos sequer como é que uma escola se organiza, quais os diplomas legais pelos quais se rege*». É compreensível que, ao referi-lo, se pretenda focar o exercício das várias funções que o professor pode ser chamado a desempenhar. De facto, o mundo dos relacionamentos escolares do professor não está limitado ao aluno na aula. Ao professor cabe interagir com o aluno noutras situações, algumas delicadas como acontece nos comportamentos desviantes sujeitos a processo disciplinar, com colegas da mesma e doutras disciplinas e com encarregados de educação.

4.6 Promoção do sentido de formação contínua e adequação do saber

Nesta categoria foram integradas as unidades de significado que traduziam a sensibilização da formação inicial para a necessidade de o profissional procurar, por um lado, aprofundar os conhecimentos com que iniciou a sua carreira, já que as exigências colocadas pelos alunos também vão crescendo como reflexo do desenvolvimento, e, por outro lado, enriquecer-se com os novos conhecimentos proporcionados pela investigação. Nela foram ainda consideradas as referências feitas à promoção da necessidade de adequar o conhecimento proporcionado pela Universidade aos contextos em que a actividade profissional era exercida.

Esta categoria foi referida como uma das características positivas dos cursos frequentados por 9,4% dos inquiridos.

Uma ideia globalizante do problema centrou-se na assunção de que o conhecimento é dinâmico, isto é, não responde *ad eternum* às exigências da realidade. A inovação, quer a partir das experiências e atitude sempre reflexiva dos profissionais, quer a partir da investigação em Ciências da Educação, sempre na busca de melhores caminhos, justifica a preocupação de professores. Este parece ser o sentido do testemunho: «*Ensinou-se (o curso) que a Educação Física era uma ciência em evolução e novos conhecimentos viriam, daí o estar atento e informar-me*».

A valorização da formação contínua não pode, contudo, servir de alibi para uma formação inicial de menor rigor ou mais pobre. Um professor, nesta linha de pensamento, considerou positivo o seu curso porque, disse, «*Deu-me um acervo de conhecimentos que me permitiram partir para a autoformação ... actualizando-me relativamente a correntes actuais da pedagogia da Educação Física, novos conceitos e novas atitudes educativas*».

Finalmente, uma última contribuição que tem a ver com a concepção da substância da formação inicial. Quando um professor afirma «*Não recebi receitas mas a formação possível que me permitiu encontrar as soluções*» reafirma a necessidade de uma base de conhecimentos mínima que, contando com a flexibilidade e criatividade do professor, permita ter sucesso profissional. Ao mesmo tempo, reconhece que não recebeu receitas, isto é, pacotes de medidas a aplicar em situações concretas muito precisas, que, contrapostas à formação recebida, certamente representariam uma provocação à sua capacidade intelectual.

4.7 Enquadramento legal

Esta categoria inclui todas as referências ao suporte legal da estrutura dos cursos e suas consequências explícitas. A leitura flutuante dos testemunhos, cuja frequência relativa correspondeu a 3,8% da amostra, permitiu fazer ressaltar três temas sensíveis _ o estatuto universitário da formação, o relacionamento do curso de Educação Física com outros cursos superiores e a integração do estágio no curso.

O «*Carácter não-universitário do Curso*» é apresentado como uma característica negativa da formação. Esta manifestação de desagrado corresponde à situação vivida até 1975, ano em que foi consagrado legalmente o estatuto universitário da formação em Educação Física correspondendo à luta pela dignificação profissional travada durante anos pelos professores.

Supostamente consequência da situação estatutária vivida antes de 1975, os estudantes dos cursos de Educação Física de então ter-se-iam visto condicionados a viver esta etapa académica muito à margem dos colegas dos outros cursos e a não poder beneficiar dum relacionamento mais próximo. Além disso, o curso ter-se-ia fechado muito sobre si próprio, limitando os horizontes da formação. Isto é o que se depreende da

«Fraca relação e integração com os restantes cursos superiores» referidas por um professor.

A «Ausência de profissionalização integrada no curso», apresentada por outro professor como característica negativa do seu curso, pode traduzir a negação duma concepção da formação inicial orientada para a profissão do ensino. Ao privilegiar o conhecimento teórico e o domínio dos conteúdos, remetendo para as entidades empregadoras a tutela do estágio, o curso é supostamente assumido como estudo académico exclusivo duma área do conhecimento, não integrando a preocupação da formação docente.

Os efeitos do estágio (no caso que se apresenta, integrado) não podem ser separados da qualidade dos orientadores e responsáveis universitários expressa no tipo de intervenção e na continuidade da acção. Isto é o que se deduz da crítica feita ao estágio por um professor: «Impreparação e não acompanhamento metodológico no 4.º ano de estágio (que nem pedagógico se pode ter considerado).»

4.8 Perspectivas de investigação

A formação de professores não pode realizar-se com alheamento dos resultados da investigação, segundo 3,8% dos sujeitos da amostra. Deve mesmo ser inspiradora do sentido de pesquisa pelos formandos. Além disso, à instituição formadora, como responsabilidade inerente à sua integração na Universidade, cabe também investigar, contando para tal com os seus próprios recursos. Assim parece pensar o professor que considerou como característica negativa do seu curso a «Inexistência de motivação ou perspectivas de investigação».

4.9 Consciencialização ético-profissional

A consideração de um conjunto de valores comuns aos membros duma profissão como expressão da sua identidade profissional constitui um argumento a favor da formação inicial como processo da sua veiculação, em 2,8% dos inquiridos. Neste sentido se expressou um professor ao valorizar o seu curso como veículo da «Consciência dos valores inerentes à função de Professor». Lawson (1990) enaltece a importância destes valores para a socialização profissional. Trata-se, a seu ver, da aquisição da «ideologia profissional, um conjunto de crenças interrelacionadas sobre o profissional ideal, a sociedade ideal, o papel do exercício e do desporto na criação de imagens de eficácia profissional».

Embora a socialização profissional se estenda a toda a carreira do professor, a formação inicial pode, também, neste aspecto, desempenhar um papel importante como o testemunho seguinte esclarece: «A área da

Psicologia foi incontestavelmente a que mais me ajudou, assim como a atitude, a postura dos professores que tive. A eles devo todos os valores que possuo».

Ao analisar a problemática dos valores, e na linha da anterior citação, será ainda de ter em conta os efeitos do currículo oculto. Não se pode, a propósito, esquecer que as palavras, as teorias ensinadas, transportam muitas vezes mensagens de valores ocultos que acabam por influenciar mais tarde o comportamento das pessoas. Outra vertente do currículo oculto tem a ver com valores expressos pela própria maneira de ser do formador. Parece poder induzir-se sobre este assunto que dos comportamentos docentes ressaltam traços de carácter, afinal sistemas de valores profissionais, que podem ser tomados mais tarde pelos formandos como referências éticas nos locais de trabalho.

4.10 Promoção do gosto pela profissão

A última categoria de análise identificada foi «promoção do gosto pela profissão» e corresponde às referências de 0,9% de sujeitos da amostra sobre acções dos formadores ou da instituição formadora no sentido de estimular a identificação afectiva dos estudantes com a profissão. Tal foi o caso do professor que forneceu o seguinte testemunho: *«... a preparação que obtive proporcionou-me... motivação para o desempenho das minhas funções profissionais».*

No entanto, a motivação para o exercício profissional pode desenvolver-se antes da entrada no respectivo curso a partir das experiências vividas na Educação Física e no Desporto. Os auto-conceitos de eficácia e de conforto criados nestas áreas, a consciência do sentido humanista dos Professores da Educação Física e, noutros casos, a intenção de aproveitar a hipótese que resta para melhorar a condição social numa sociedade marcada pela penúria de emprego, parecem ser argumentos para a escolha do curso. O exemplo apresentado constitui evidência, porém, de que, mesmo nestes casos, os estudantes podem alterar ou reforçar as razões da sua opção profissional, o que, a acontecer, vincará a capacidade de a formação inicial se afirmar como percurso de motivação e, logo, de socialização profissional.

5. Conclusões

Os resultados evidenciados pela análise qualitativa dos dados permitem-nos induzir as seguintes conclusões:

- a) Professores em exercício nas escolas testemunharam o impacto da formação inicial como etapa de socialização profissional;
- b) Os factores associados à socialização profissional foram o domínio dos conteúdos de ensino, as experiências de prática pedagógica, a

- adequada fundamentação teórico-científica, a promoção do sentido de formação contínua e adequação do saber, a consciencialização ético-profissional e a promoção do gosto pela profissão proporcionadas pelo Curso;
- c) Uma via encarada para que a formação inicial reforçasse a competência profissional foi garantir que todos os conteúdos dos programas escolares fossem estudados e situados no contexto a que se destinam.
 - d) O humanismo foi considerado uma característica positiva da formação inicial que implica a sensibilização para uma actuação pedagógica do Professor como Educador;
 - e) A coerência entre o discurso e a prática da Instituição de Formação, bem como a sua adequação à realidade, explicaram o grau de consecução profissional em alguns docentes;
 - f) A capacitação para o exercício profissional sugeriu da formação inicial a consideração de todas as funções que legalmente lhe estão atribuídas para além da docência;
 - g) O estágio integrado, para ser um instrumento consequente de socialização profissional, deve contar com o apoio de orientadores preparados e que garantam acompanhamento metodológico, o que nem sempre parece ter acontecido;
 - h) A investigação foi considerada uma peça importante na construção do sucesso profissional.

6. Referências bibliográficas

- CARREIRO DA COSTA, F., PESTANA, C., DINIZ, J. & CARVALHO, L. (1994). Expectativas de Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 9, Inverno, 5-14.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., PESTANA, C., DINIZ, J. & PIÉRON, M. (1995). Physical Education and Sport First and Fifth Years Students' Expectations of Future Work Activities. In Claude Paré (Ed.). *Better Teaching in Physical Education? Think About It!* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 223-235.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., PESTANA, C., DINIZ, J. (1996). As Expectativas Profissionais 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. Dinis, e C. Pestana. Lisboa: FMH, Serviço de Edições, 57-73.
- DE LANDSHEERE, G. (1985). Teacher's Education: Concepts. In Torsten Husen & T. Neville Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, 5002-5008.
- GOODSON, Ivor F. (1992). Studying Teachers' Lives. An Emergent Field of Inquiry. In Ivor F. Goodson (Ed.). *Studying Teachers' Lives*, 1. London: Routledge, 1-17.

- HERSH, Richard H.; HULL, Ray & LEIGHTON, Mary S. (1982). Student Teaching. In Harold E. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*, 5th edition. American Research Association. New York: The Free Press, 1812-1818.
- LAWSON, Hal A. (1989). From Rookie to Veteran: Workplace Conditions in Physical Education and Induction Into the Profession. In Thomas J. Templin & Paul G. Schempp (eds.). *Learning to Teach*. Indianapolis, Indiana: Benchmark Press, Inc., 145-164.
- LAWSON, Hal A. (1990). Beyond Positivism: Research, Practice, and Undergraduate Professional Education. *Quest*, 42, 161-183.
- RUSSELL, Tom (1988). From Pre-service Teacher Education to First Year of Teaching: A Study of Theory and Practice. In James Calderhead (Ed.). *Teachers' Professional Learning*. London: Falmer Press, 13-34.
- SCHEMPP, P. (1995). In-Coming Physical Education Student' Presocialization and Preconceptions. In Claude Paré (Ed.). *Better Teaching in Physical Education? Think About It!* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 53-64.
- WENDT, J. (1979). Comparaisons of prospective physical educators' work motivation, concerns, and dogmatism during the professional preparation process. Unpublished doctoral dissertation, University of Houton.
- WENDT, J., BAIN, L. & JACKSON, A. (1981). Fuller's concerns theory as tested on prospected physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*. Introductory Issue, 66-77.