

Veruska Pires

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo com estudantes-estagiários de
cursos de formação de professores em Florianópolis/SC.**

Tese submetida ao Programa de
Pós Graduação em Educação Física
da Universidade Federal de Santa
Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira
do Nascimento

Coorientadora: Profa. Dra.
Gelcemar Oliveira Farias

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pires, Veruska

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA;
um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação
de professores em Florianópolis/SC / Veruska Pires ;
orientador, Juarez Vieira do Nascimento ; coorientador,
Gelcemar Oliveira Farias . - Florianópolis, SC, 2016.
276 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

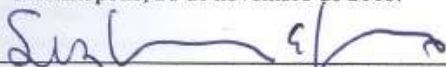
1. Educação Física. 2. : Identidade Docente . 3. Formação
de professores. 4. Estágio Curricular. I. Vieira do
Nascimento , Juarez . II. Oliveira Farias , Gelcemar .
III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

Veruska Pires

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo com estudantes-estagiários de
cursos de formação de professores em Florianópolis/SC.**

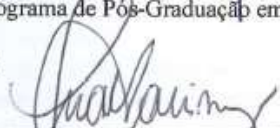
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Educação Física, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de novembro de 2016.

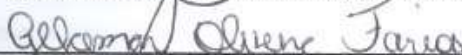


Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

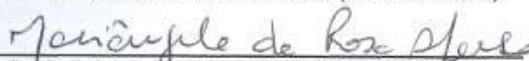
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (Orientador)



Prof.^a. Dr.^a Geloemar Oliveira Farias (Co-orientadora)



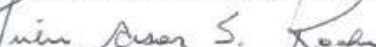
Prof.^a. Dr.^a Mariângela da Rosa Afonso (UFPEL)



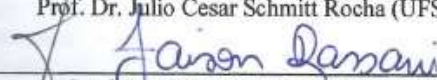
Prof.^a. Dr.^a Ana Maria Alvarenga (UESC)



Prof.^a. Dr.^a Alexandra Folle (UESC)



Prof. Dr. Julio Cesar Schmitt Rocha (UFSC)



Prof. Dr. Jaison José Bassani (UFSC)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao meu marido José Ricardo Lemos Paz, e aos meus filhos Bruna Paz, Paula Paz, e José Fernando Paz, que simplesmente representam a luz que conduziu minha caminhada, a energia que impulsionou todas as escolhas, e o amor que inspirou cada palavra. Foi na força e determinação, marca registrada desta família, que me apoiei para superar todas as limitações.

AGRADECIMENTOS

É provável que num texto não seja possível dimensionar o tamanho da gratidão, e como tantas pessoas tornaram-se fundamentais em cada etapa deste trabalho. Nunca estive sozinha e guardo no coração e na memória cada um dos que, de uma forma ou outra, contribuíram para que hoje este texto pudesse ser escrito, a eles meu muito obrigado...

De forma muito especial, agradeço:

Ao meu orientador Prof Dr. Juarez Vieira do Nascimento, por me aceitar e orientar. Seus ensinamentos serão carregados ao longo da minha carreira, pois minha identidade docente foi resignificada a partir do que foi vivido ao longo deste doutoramento.

A minha co-orientadora Gelcemar Oliveira Farias, que de forma carinhosa e preocupada me acompanhou desde o início, incentivou e entendeu todas minhas decisões, conduziu cada etapa e me fez perceber a grandeza desta conquista.

Aos professores da banca de avaliação, por contribuírem na construção da tese. Suas críticas e sugestões enalteceraam e qualificaram o processo investigativo.

Aos meus colegas e amigos do LAPE, que sempre estiveram lá, mesmo eu não estando, sabia que poderia contar com todos eles.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFSC, aos seus TAEs e professores por fazerem parte deste momento tão especial da minha formação profissional.

Aos estudantes estagiários, e as universidades investigadas, por aceitarem e participar do estudo, e por me permitirem ter a ousadia de interpretar suas rotinas e práticas educacionais.

Aos meus colegas professores, que me fizeram refletir sobre a importância da realização deste estudo.

E, ainda destaco com muito carinho os agradecimentos:

Ao meu esposo, José Ricardo Lemos Paz, por sempre me colocar em primeiro lugar, por me cuidar e orientar. Tu és mais que meu amor e amigo – é meu cúmplice incondicional. Juntos e de mãos dadas, escrevemos a história que dá sentido e motiva nossas conquistas profissionais, a história da nossa família.

A minha filha Bruna Paz, razão de tudo... No teu amor e carinho encontrei o descanso e a calma, na tua competência e responsabilidade busquei inspiração, e tuas conquistas me encheram de orgulho. Vejo-me

em ti, numa versão mais qualificada e apaixonada pela vida e pela profissão. Obrigado por ser e fazer parte da minha identidade...

A minha filha Paula Paz, que com toda sua sabedoria, sempre tinha a palavra certa para cada momento, que com toda sua força sempre me impulsionou, e com toda sua paciência me acompanhou. Tu foste a energia de todos os momentos, tu me fez acreditar que era possível, e me fez perceber a alegria e a importância de cada pequeno detalhe. Obrigado por iluminar a minha vida...

Ao meu filho José Fernando Paz, um presente que Deus me deu e que hoje é meu exemplo de vida. Foi na tua força e determinação que me tornei forte e capaz. Essa caminhada de angústias, alegrias e conquistas, é nossa. Chegamos juntos na reta final. Obrigado por fazer tudo valer a pena...

Ao meu genro Gustavo Queiroga, um amigo que viveu comigo o maior desafio profissional. Um dia aluno dedicado, e hoje um filho amado, mais um guerreiro de nossa equipe.

A minha mãe, que sempre acreditou em mim, e que nunca mediu esforços para estar comigo nesta caminhada. Este trabalho é mais um fruto daquela árvore, semeada e cuidada pelo teu carinho de mãe.

Ao meu pai, a admiração e o amor que tenho por ti estão refletidas na realização deste trabalho.

A Deus, por nunca me deixar desistir...

RESUMO

O foco do presente estudo traz à tona as temáticas sobre a formação inicial de professores de Educação Física, fazendo um recorte na análise dos estágios obrigatórios e a constituição da identidade docente de estudantes estagiários. Na percepção dos estudantes, os estágios curriculares sintetizam diferentes etapas da formação inicial e se configuram como um marco para a elaboração intersubjetiva da identidade profissional. Desta forma, o objetivo geral do estudo foi analisar a construção da identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física em situação de estágio, do município de Florianópolis – SC. Ao mesmo tempo em que se caracterizou por um estudo descritivo exploratório, a abordagem quali-quantitativa foi utilizada para auxiliar na interpretação dos fenômenos investigados. Fizeram parte do estudo estudantes matriculados nas disciplinas de estágio curricular supervisionado em Educação Física de dois cursos de formação de professores em Educação Física de Instituições de Ensino Superior públicas de Florianópolis (SC). Foram considerados estudantes estagiários aqueles estudantes que estavam regularmente matriculados nas disciplinas de estágio obrigatório, as quais compõem a matriz curricular destes cursos de formação inicial. A coleta dos dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa compreendeu a aplicação de um questionário semi-estruturado contendo questões fechadas e abertas, com intuito de legitimar os tempos e os lugares de vivências para 59 estudantes estagiários. Na segunda etapa foram realizadas duas sessões de grupos focais com sete estudantes de cada universidade investigada. A análise das informações foi efetivada a partir dos recursos da estatística descritiva e inferencial, bem como de pacotes estatísticos de análise de dados qualitativos. A construção das categorias de análise a priori foi guiada, principalmente, pelas transformações decorridas durante as disciplinas de estágio, as quais implicam a constituição da identidade docente: valores e crenças da profissão, princípios didáticos pedagógicos, aprendizagens da formação inicial. A análise qualitativa foi realizada no programa QSR Nvivo, versão 9.0. Numa lógica de interlocução das evidências finais com a base teórica, entende-se que as lembranças introspectadas dos tempos anteriores à formação inicial estão carregadas de processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada. Já na formação inicial, a identidade herdada perde seu espaço para uma identidade visada, que

com influências de características próprias da docência, ainda se manifesta impregnada por uma identidade docente coletiva. É neste movimento que se constitui a identidade docente individual, mesmo que marcada pelas crises identitárias originadas neste tempo de descobertas. As incorporações sobre que tipo de professor quero ser estão entrelaçadas ao eixo sincrônico de uma identidade coletiva. Assim, a identidade docente individual vai sendo delimitada de forma efetiva nas confirmações das diferentes experiências vivenciadas ao longo dos estágios e, num futuro, no caminhar da carreira profissional.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação de professores. Estágio Curricular.

ABSTRACT

The focus of this study brings up the issues related to the initial training of physical education teachers, delimiting the analysis to the Mandatory Internships and the teaching identity constitution of trainee students. Accordingly to the students' perception, curricular internships synthesize different stages of initial training and constitute a milestone for the intersubjective development of professional identity. Thus, the general objective of the study was to analyze the professional identity construction of students from Physical Education teacher training courses during internships, in Florianópolis - SC. While it was characterized by a descriptive exploratory study, a qualitative and quantitative approach was used for a better interpretation of the investigated issues. Students enrolled in Physical Education supervised curricular internships, in two Physical Education teacher training courses from Public Higher Education Institutions of Florianópolis (SC), took part of this study. Those students who were enrolled in Compulsory Internships, which integrate the curriculum of these initial training courses, were considered as trainee students in this study. Data collection was performed in two stages. The first stage was the application of a semi-structured questionnaire with closed and open questions, in order to legitimize the periods and experiences of each individual, to 59 trainee students. In the second stage two focal group sessions were performed with seven students from each investigated university. The data analysis was made based on descriptive and inferential statistics, as well as statistical packages of qualitative data analysis. The analysis categories constitution was firstly guided, mainly, by changes emerged during the internship subjects, which involve the establishment of teaching identity: professional values and beliefs, teaching didactic principles, learning process in initial training. The qualitative analysis was performed in the QSR NVivo software, version 9.0. In a dialogical logic of the final evidences with the theoretical basis, it is possible to understand that the introspected memories of the time before the initial training are loaded with biographic identity processes, based on an inherited identity. In the initial training, inherited identity loses its space to a target identity, which, with influences of teaching characteristics, still manifests itself impregnated by a collective teaching identity. It is in this movement that the individual teaching identity is constituted, even if marked by identity crises originated in this discovery

period. Incorporations about what kind of teacher I want to be are interlaced with the synchronic axis of a collective identity. Thus, the individual teaching identity has been effectively defined in confirmations of different experiences lived through the internships and, in the future, through the professional career path.

Keywords: Teaching Identity. Teacher training. Curricular Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Categorias de análise da identidade profissional e a relação com a identidade profissional docente.....	30
Figura 02:	Processos identitários e os conceitos de Dubar e Lopes	37
Figura 03:	Relação dos tempos da constituição da identidade docente e as especificidades do ser professor de Educação Física	43
Figura 04:	Organização das análises a partir dos instrumentos de coleta de dados	96
Figura 05:	Tempos de análise da constituição da identidade docente	100
Figura 06:	Fatores e sub fatores do tempo anterior à formação inicial	101
Figura 07:	Fator – Professores da escola básica e seus sub fatores	105
Figura 08:	Fator – Relações com o esporte e diferentes práticas corporais e seus sub fatores	117
Figura 09:	Fator – Familiares e amigos e seus sub fatores	124
Figura 10:	Fatores e sub fatores do tempo da formação inicial	129
Figura 11:	Fator – Marcas relevantes positivas e seus sub fatores	133
Figura 12:	Fator – Frustrações e seus sub fatores	155
Figura 13:	Fator – Encantamentos e motivações pela e para a docência e seus sub fatores	169
Figura 14:	Fatores de análise – as experiências e a identidade docente	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Eixos de análise da identidade docente no tempo anterior da Formação inicial	45
Quadro 02:	Eixos de análise da identidade docente no tempo da Formação inicial	49
Quadro 03:	Eixos de análise da identidade docente no tempo da carreira docente	56
Quadro 04:	Síntese sobre as legislações da formação de professores de Educação Física	63
Quadro 05:	Espaços dos estágios na formação dos professores de Educação Física	66
Quadro 06:	Composição do grupo 1 – número de estudantes estagiários por instituição envolvida	87
Quadro 07:	Composição do grupo 1 – perfil de idades dos estudantes estagiários por instituição envolvida	88
Quadro 08:	Composição do grupo 1 – sexo dos estudantes estagiários por instituição envolvida	89
Quadro 09:	Relação dos objetivos específicos com a sistematização da coleta de dados	90
Quadro 10:	Fatores de análise identificados em cada tempo de constituição da Identidade docente	97
Quadro 11:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: professores da escola básica	111
Quadro 12:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: professores/treinadores de esportes/práticas corporais	116
Quadro 13:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: relação com o esporte e diferentes práticas corporais	121
Quadro 14:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: familiares e amigos	126
Quadro 15:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Disciplinas	138
Quadro 16:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Estágios curriculares	144

Quadro 17:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Ações reflexivas sobre a docência	148
Quadro 18:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Professores da formação inicial	152
Quadro 19:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Atividades extras	154
Quadro 20:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: frustrações – proposta do curso	161
Quadro 21:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: frustrações – habilitações da área	165
Quadro 22:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: frustrações – própria área da Educação Física	167
Quadro 23:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: encantamento e motivações pela e para a docência – preparação para a docência	171
Quadro 24:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: encantamento e motivações pela e para a docência – Ingresso no mercado de trabalho	174
Quadro 25:	Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: encantamento e motivações pela e para a docência – aprender a ensinar	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Distribuição de respondentes entre os fatores do tempo da anterior formação inicial	102
Tabela 02:	Distribuição de respondentes entre os fatores do tempo da formação inicial	130
Tabela 03:	Registro das experiências e identidade docente nas instituições investigadas	179

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A	Termo de consentimento livre e esclarecido questionário	253
Apêndice B	Termo de consentimento livre e esclarecido grupo focal	256
Apêndice C	Declaração de Ciência e concordância das instituições envolvidas - instituição A	259
Apêndice D	Declaração de Ciência e concordância das instituições envolvidas - instituição B	260
Apêndice E	Matriz analítica – questionários	261
Apêndice F	Questionário para os estudantes estagiários sobre a constituição da identidade docente	262

LISTA DE ANEXO

ANEXO A	Parecer de aprovação do comitê de ética	270
---------	---	-----

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	19
1.1 O problema e sua importância	19
1.2 Objetivos do estudo	23
1.3 Justificativa do estudo	23
1.4 Definição de termos	25
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 Conceitos de identidade profissional à identidade profissional docente	27
2.2 Identidade docente na Educação Física	40
2.3 Legislação e marcos regulatórios no processo histórico dos cursos de formação de professores em Educação Física	61
2.4 Os estágios curriculares obrigatórios na constituição da identidade docente	74
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
3.1 Caracterização do estudo	83
3.2 O contexto dos estágios curriculares das universidades investigadas	84
3.3 Estudantes estagiários participantes do estudo	86
3.4 Instrumentos utilizados para a coleta de dados	90
3.5 Procedimentos para a coleta de dados	94
3.6 Cuidados éticos	95
3.7 Organização para a análise dos dados	95
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES: Tempos de Configurações e Reconfigurações da Identidade: Trilhando Caminhos para uma Identidade Docente	99
4.1 O tempo das experiências anteriores à formação inicial	100
4.1.1 Os professores da escola básica	104
4.1.2 Os treinadores/professores de experiências sócio corporais esportivas para além das aulas de Educação Física escolar	114
4.1.3 Relação com esportes e diferentes práticas corporais.....	116
4.1.4 Familiares e amigos	123
4.2 O Tempo da Formação Inicial	128
4.2.1 Marcas relevantes positivas	132

4.2.2 Frustrações	155
4.2.3 Os encantamentos e motivações pela e para a docência	168
4.3 O Tempo dos Estágios Curriculares Obrigatórios em Educação Física: Agora Sim, Sou Professor!	177
4.3.1 As experiências nos estágios do contexto escolar à prática pedagógica	183
4.3.2 Registros da identidade docente nos estágios curriculares	202
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
5.1 A constituição da identidade docente de estudantes estagiários nos diferentes tempos investigados	220
5.2 Recomendações para cursos de formação de professores de Educação Física e para novos estudos	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230
APÊNDICES	253
ANEXOS	270

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

A preocupação de ouvir os estudantes estagiários dos cursos de formação de professores em Educação Física tem permitido perceber as relações destas narrativas com os conceitos que são debatidos sobre a identidade docente. De fato, o recorte feito no tempo dos estágios obrigatórios favorece a interpretação de possíveis reflexões sobre o que é ser professor num período tão específico da formação profissional. Contudo, a especificidade do tempo não ignora outros momentos vivenciados pelos estudantes estagiários, porque eles valorizam as incorporações dos tempos vividos antes da formação inicial e, principalmente, enaltecem as experiências oriundas dos cursos de formação de professores.

Ao iniciar a apresentação da estrutura investigativa que motivou a realização deste estudo são reveladas as inquietações que fundamentaram a importância da problemática da pesquisa, bem como os objetivos que nortearam as ações desenvolvidas. Não obstante, as motivações que demarcam cada escolha, desde o problema perpassando pelos procedimentos metodológicos e pelas reflexões das análises, são explicitados e embasam as justificativas que são reveladas como pretextos para a realização desta tese.

1.1 O problema e sua importância

A identidade profissional docente é um tema que envolve perspectivas históricas e está atrelado aos condicionantes sociais, culturais e legais. Na perspectiva histórica, a identidade se pauta nos diferentes olhares que configuraram o perfil docente, decorrente dos múltiplos paradigmas educacionais. Os condicionantes sociais, culturais e legais referem-se às relações que os professores estabelecem ao longo de sua profissionalização, isto é, às relações vivenciadas acerca de ser professor na formação inicial, além de estar vinculados às realidades profissionais encontradas antes da formação, na fase de concretização profissional e na aposentadoria (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). As perspectivas de 'ser professor' configuram-se antes da formação inicial, e são nelas que os estágios curriculares se tornam momentos cruciais de efetivo reconhecimento do contexto escolar.

Ao entender que a formação inicial docente é fruto das intencionalidades de cursos de formação de professores, em que o estudante está inserido, não se pode nem se deve desvincular das experiências internalizadas por eles nos momentos de estágios obrigatórios, os quais se tornam espaço de construção e reconstrução de identidades. Na disciplina de estágio obrigatório, as intencionalidades pedagógicas de cada curso vão se tornando realidade, ao mesmo tempo que os conceitos internalizados, os conteúdos trabalhados, as orientações e as discussões pedagógicas que norteiam as disciplinas curriculares dos cursos de formação inicial e, em específico, as disciplinas de estágio, podem ser consideradas como categorias que fundamentam os debates sobre a constituição da identidade profissional dos estudantes estagiários (MORAES, 2008).

Nesta perspectiva, o foco do presente estudo traz à tona temáticas sobre a formação inicial de professores de Educação Física, realiza um recorte sobre a análise dos estágios obrigatórios e a situa-se na constituição da identidade docente de estudantes estagiários. A percepção dos estudantes, os estágios curriculares sintetizam diferentes etapas da formação inicial e se configuram como um marco para a elaboração intersubjetiva da identidade profissional (BARROS et al., 2012). Assim, a identidade docente apresenta como núcleo central formador, as dimensões da relação da identidade profissional com a identidade pessoal; do currículo reflexivo; da cultura de participação; do projeto profissional de transformação social pela transformação educativa (LOPES et al., 2004).

Considerando que a identidade do professor começa a ser constituída no ciclo de entrada na carreira e que as experiências oriundas da formação inicial, como estágios e programas de extensão universitária, podem influenciar a motivação e a permanência na profissão (FARIAS, 2010), é necessário entender como as propostas de formação inicial podem interferir nesta construção. Assim, ao tratar da construção da identidade profissional à identidade docente, o fundamento teórico do presente estudo se apoia em Dubar (1997; 2003; 2005; 2006) e Lopes (2003, 2004; 2007). Sobre a constituição da identidade dos professores de Educação Física, as análises recorrem aos estudos de Gariglio (2010; 2011; 2012) e Figueiredo (2009; 2010). Para a especificidade desta identidade na situação dos estágios obrigatórios em Educação Física, utilizou-se as contribuições de Batista (2011; 2012).

Um aspecto a evidenciar no processo desta investigação é o quanto as reformas curriculares, expressas na legislação brasileira, trouxeram subsídios para a mudança na identidade profissional dos estudantes estagiários em Educação Física. A realidade advinda da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – Lei nº 9.394/96 indica um novo paradigma para a formação docente no país. Este paradigma tem por finalidade abandonar a prática baseada no modelo denominado racionalismo técnico, que distancia a prática real dos conceitos teóricos fundantes das ações pedagógicas, privilegiando uma teoria distante da realidade das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Com a homologação da LDBEN n. 9394/96, surgiram possibilidades de novos olhares para a formação de professores. A legislação propõe uma formação equilibrada entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes importantes para o exercício da docência (VIEIRA; VIEIRA; FERNANDES, 2006). Nesta perspectiva, os cursos de formação de professores passaram por transformações com o intuito, na maioria das vezes, de aproximar seus projetos pedagógicos da intencionalidade teórica proposta.

No movimento das legislações que estabelecem caminhos legais para as propostas de formação superior, a Resolução N. 01 CNE/CP/2002 se constitui como importante marco para os estágios dos cursos de formação de professores em Educação Física. Nela estão definidas as exigências para os estágios, por exemplo, a ampliação da carga horária para 400 horas e seu cumprimento desde a metade final do curso (BRASIL, 2002).

De acordo com as propostas dos cursos de formação inicial em Educação Física, as habilidades adquiridas são sistematizadas em competências pedagógicas e profissionais a serem adquiridas de acordo com a intervenção em estágios curriculares. As experiências pessoais e a escola receptora formam um constructo de ações e de impactos, que podem ser declarados no período do estágio. As experiências e os conhecimentos adquiridos durante a formação conduzem a um novo olhar sobre a futura carreira docente e sobre os desdobramentos para o ser professor. Neste caso específico, a constituição da identidade recebe influência de fatores intrínsecos ou extrínsecos à formação dos professores de Educação Física (FIGUEIREDO, 2010).

Outro aspecto a destacar é que a identidade profissional não possui característica única e ‘nunca é completa’. Ela se estabelece nas constâncias e inconstâncias de rotinas vivenciadas, fazendo-se necessária a realização de estudos que analisem a identidade constituída e influenciada pelas propostas de formação. Além disso, resquícios deste momento são identificados durante toda carreira docente, ou seja, a identidade docente se constitui na autoanálise de experiências significativas, retiradas da prática e da biografia do professor (VLOET, 2007).

Tais considerações são discutidas por Formozinho (2001), para quem a identidade docente se configura a partir do desempenho do ofício, na prática docente de seus formadores e na prática pedagógica do estudante, ou seja, nas experiências trazidas pelas histórias de vida, nos exemplos dos docentes durante a formação inicial e nas práticas desenvolvidas em espaços como os estágios obrigatórios e não obrigatórios. Lopes (2007) acrescenta que, a partir da década de 1980, “o professor torna-se objeto/sujeito de estudo; de deveres, mas também de direitos; de competências, mas também de afetos; um profissional, mas também uma pessoa” (p. 222), com identidade própria, construída e reconstruída em tempos e espaços diferentes.

Nesta perspectiva, encontra-se o entendimento de que as experiências oriundas das histórias de vida dos estudantes estagiários (identidade para si), as práticas pedagógicas dos docentes do curso de formação (identidade para o outro) e o desempenho do ofício (identidade visada) podem se relacionar, na constituição da identidade docente destes estudantes estagiários, no momento dos estágios curriculares dos cursos de formação (DUBAR, 2005).

No contexto e na complexidade do entendimento da constituição da identidade profissional docente, o presente processo investigativo apresenta o seguinte problema de pesquisa: **Como se constitui a identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física, em situação de estágio curricular, no município de Florianópolis - SC?**

1.2 Objetivos do estudo

Objetivo geral

Analisar a constituição da identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física em situação de estágio curricular, no município de Florianópolis – SC.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar a contribuição de experiências anteriores a formação inicial na configuração da identidade profissional de estudantes-estagiários de Educação Física;
- ✓ Averiguar a contribuição das vivências de prática pedagógica como componente curricular e de estágio curricular na configuração da identidade docente de estudantes estagiários;
- ✓ Identificar as transformações ocorridas durante o período do estágio curricular, em relação a valores e princípios didático-pedagógicos, e sua contribuição na configuração da identidade profissional docente em Educação Física.

1.3 Justificativa do estudo

Por meio de um estudo sobre o cotidiano do estudante em situação de estágio, deu-se significado às reflexões das vivências, ao conhecimento tácito diário, à gestão escolar, à dinâmica dos currículos analisados e explorados na realização das observações, e às intervenções oriundas do contato com o contexto educativo, proporcionado na formação inicial. Estas ações se constituem na formação de crenças e expectativas da carreira docente, gerando indicadores para os referenciais de ser professor, ou seja, da identidade docente.

O entendimento do contexto teórico sobre a identidade docente assume contornos importantes na área dos cursos de formação de professores, por se estabelecerem relações entre o ser professor e a especificidade de cada habilitação. Ao fazer um recorte na formação de professores, o presente estudo centralizou suas intenções de pesquisa nas propostas educacionais dos cursos de formação de professores em Educação Física, da rede pública de Florianópolis- SC. Ao lançar o olhar sobre as propostas apresentadas para os estágios obrigatórios

destes cursos, o foco se voltou para as experiências de formação profissional e a para a constituição da identidade profissional, a partir dos estágios curriculares de estudantes em formação inicial em Educação Física.

A busca por respostas concretas sobre a formação de estudantes centralizou a investigação, visto que a realização de estudos com este viés ainda é pequena, dada a multiplicidade cultural e epistemológica que norteia as práticas pedagógicas de professores orientadores de estágios e os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial em Educação Física. Além disso, associam-se os diversos endereços sociais das instituições envolvidas. Entretanto, há o reconhecimento que a produção do conhecimento sobre a identidade docente se concretiza e ganha espaço nos estudos sobre a formação do professor nos últimos 10 anos.

Em duas pesquisas do tipo estado da arte, o crescimento e a presença do tema 'identidade docente' é apresentado, principalmente em dissertações e teses constantes no banco de dados da CAPES. No primeiro período, de 1990 a 1996, foram realizados 284 estudos sobre a formação de professores, dos quais 9% discutiam o tema identidade. Entre 1999 e 2003, o número de pesquisas na área da formação foi ampliado para 1184 e 13% abordavam a constituição da identidade (ANDRE, 1999; 2009).

O presente estudo se constituiu pelos limites e perspectivas, tanto para a própria proposta de cursos de formação de professores em Educação Física como para a área de forma geral. Esta constatação permite discutir por meio da sistematização teórica as produções científicas sobre as propostas educacionais dos cursos de formação de professores em Educação Física das universidades brasileiras, bem como ao analisar a aplicabilidade de duas propostas catarinenses sob o olhar dos estudantes estagiários. Além disso, concentrou-se na busca de respostas às indagações oriundas das vivências desta pesquisadora, como professora universitária e como gestora de curso de formação de professor de Educação Física. Esta tensão entre o delineamento da identidade docente de estudantes estagiários e a história e as experiências da pesquisadora na área permitiu um movimento de reflexão sobre a própria identidade profissional gestada no fazer pedagógico na qual está envolvida.

As realidades concretas de boas práticas, de frustrações e de ideais construídos e ressignificados, ao longo da carreira docente,

iniciada em 1996, foram subsídios para uma investigação mais conectada ao ‘mundo real do ser professor’. As evidências foram estabelecidas com aporte nos dados científicos e no conhecimento produzido por significados das aprendizagens do ato de ser professor, entendendo as nuances desta atividade profissional, bem como as contradições entre os princípios pedagógicos e a gestão administrativa na formação inicial.

A compreensão sobre a constituição da identidade docente nos estágios traz, em sua proposta, a ressignificação de olhares e perspectivas dos cursos de formação inicial, na qual cada disciplina pode ser ímpar para que os estudantes estagiários percebam o que é ser professor. Assim, as contribuições do presente estudo compreendem algumas respostas aos questionamentos diários dos cursos de formação, as quais podem e devem ser revelados nas práticas pedagógicas aplicadas, fazendo das intencionalidades propostas de ações reais e não somente idealizadas, que não levam em conta as experiências concretas.

Entende-se, também, que os tópicos estudados possam auxiliar na compreensão da identidade profissional, incorporada pelos estudantes no decorrer da formação, e as metamorfoses geradas pelas experiências desvelem ações qualificadas dos cursos de formação de professores. Desta forma, o delineamento das orientações acadêmicas e pedagógicas das fases anteriores aos estágios, e as próprias propostas para os estágios podem estar subsidiadas a partir de uma realidade concreta. Não obstante, as interpretações revelam situações que podem ser fundamentos de novos entendimentos à teoria e à prática pedagógica em Educação Física, bem como a direção de saberes e identidades, justificando, também a realização do presente estudo.

1.4 Definição de termos

Identidade profissional – é o resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Identidade docente – é a definição feita pelos professores para o seu ‘eu’ profissional, a qual, por ser influenciada pela escola, por reformas educacionais e por contexto políticos, evolui durante carreira docente (MARCELO, 2009).

Estudante estagiário – estudantes matriculados nas disciplinas de estágio curricular obrigatório nos cursos de formação de professores em Educação Física.

Estágios curriculares supervisionados - é componente obrigatório da organização curricular dos cursos de formação de professores, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015).

CAPÍTULO 2

2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo são apresentados os autores que fundamentaram as análises do estudo e respectivas concepções e teorias que nortearam a resignificação de conceitos e entendimentos das principais temáticas que orientaram o processo investigativo. Para garantir uma perspectiva de continuidade, a apresentação do capítulo foi organizada em sub títulos que conduzem à uma lógica de complexidade sobre a identidade profissional e suas manifestações específicas no espaço da docência.

Assim, o primeiro sub capítulo centra-se na preocupação de abordar os conceitos da identidade profissional e de identidade docente. Na sequência, o segundo subcapítulo, restringiu-se as percepções desta identidade docente na área da Educação Física. A representação das características deste professor é contextualizada num debate articulado com experiências anteriores à escolha da profissão, a formação deste profissional e as peculiaridades da carreira impregnada por diferentes possibilidades de atuação.

Para atender as necessidades do estudo, a revisão de literatura faz um recorte na formação inicial do professor de Educação Física e discute o tempo e os espaços dos estágios supervisionados. Desta forma, o terceiro subtítulo representa a organização lógica e legal dos estágios nos cursos de formação de professores, cuja discussão permeia os impactos dos atos normativos nas propostas dos estágios curriculares no processo histórico dos cursos de formação de professores em Educação Física no contexto da realidade brasileira.

O quarto e último subtítulo deste capítulo apresenta e contextualiza a configuração da identidade docente focalizada no tempo dos estágios curriculares. Isto é, as experiências concretizadas em algumas propostas subsidiam concepções e entendimentos sobre como os estágios curriculares interferem/influenciam o entendimento de ser professor na área da Educação Física.

2.1 Conceitos de identidade profissional à identidade profissional docente

O reconhecimento de que a identidade é fruto de processos de socialização vincula este termo a uma perspectiva das relações entre

momentos vividos. Os estudos de Dubar (1997; 2003; 2005; 2006) discutem a identidade como um produto de comportamentos, características e atitudes assumidas pelos indivíduos a partir dos papéis assumidos por eles em diferentes contextos como a família, os amigos, ou os espaços profissionais. Numa inter relação constante estas experiências concretizadas individualmente se tornam coletivas quando são entendidas sob a ótica de uma identidade social que se articula num movimento transitório do acontecer histórico.

O envolvimento em grupos específicos como familiares, amigos e/ou mesmo profissionais, promove o acultramento de ideias e características próprias constituídas transitoriamente e reconstruídas dentro das instituições da família, do trabalho, dos grupos sociais, etc. As representações ativas oriundas das diferentes formas identitárias vividas em cada campo social específico aproximam e moldam identidades típicas. É aqui que se configuram marcas de grupos profissionais, ou comportamentos diferenciados de família para família ou até mesmo costumes culturais (DUBAR 2005; 2012; ZANATTA, 2011).

Assim, a identidade profissional se configura numa esfera específica de um determinado campo de trabalho impregnado por identidades individuais, evidenciadas em atos de pertença (o que o indivíduo quer ser) que se unem necessariamente num processo coletivo, para concretizar as funções definidas pelas características e exigências deste campo (DUBAR, 2005; ALARCÃO 2014). Para Dubar (1997) o processo coletivo se materializa no “(...) grupo de pares com seu código informal, as suas regras de selecção, os seus interesses e linguagem incomum” (p. 135).

Ao tratar da socialização profissional nos contextos de trabalho, Dubar (1997) define identidade como o resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105). Os resultantes dos processos de socialização se evidenciam nas múltiplas ‘pertencas’ dos indivíduos. Neste sentido, as identidades profissionais se definem em espaços e tempos profissionais com características assumidas pelo contexto do trabalho.

A identidade profissional está ligada, portanto, a um lugar de trabalho, a determinado contexto social de profissão. É reconhecida como o conjunto de transações internas ao indivíduo, ou subjetivas, e

externas, entre os indivíduos e as instituições (relacionais). O processo relacional é entendido como a identidade para o outro e o biográfico, como a identidade para si. As observações e interpretações do círculo social em que se inserem os indivíduos contêm aspectos influenciadores na identidade herdada ou visada. O entendimento do que ‘posso ser’ ou ‘quero ser’ está relacionado ao que os outros ‘querem de mim’ (DUBAR, 2005).

Dubar (1997) define os processos relacionais e biográficos como estruturantes da identidade profissional. Neles há situações pontuais e determinantes para que a identidade se reconfigure conforme incorporações entendidas e aceitas pelos indivíduos. A identidade profissional se molda entre os paralelos de uma identidade que o outro quer para mim e do que eu defino como próprio. Este movimento não é contraditório ou excludente, mas sim uma interlocução de dois prismas que se manifestam na configuração da identidade profissional em diferentes tempos vividos (ALARCÃO, 2014).

Ao destacar somente os processos relacionais, da identidade profissional, os atos de atribuição vinculam ao indivíduo normas, procedimentos e conhecimentos que se originam na determinação social de uma profissão ou classe. Aqui, o conjunto de aspectos registrados pelo coletivo da profissão define que tipo de indivíduo o profissional tende a ser (DUBAR, 2012). A crise gerada por uma definição própria dos papéis do trabalho com a atribuição pré definida de tais características originam identidades sociais virtuais.

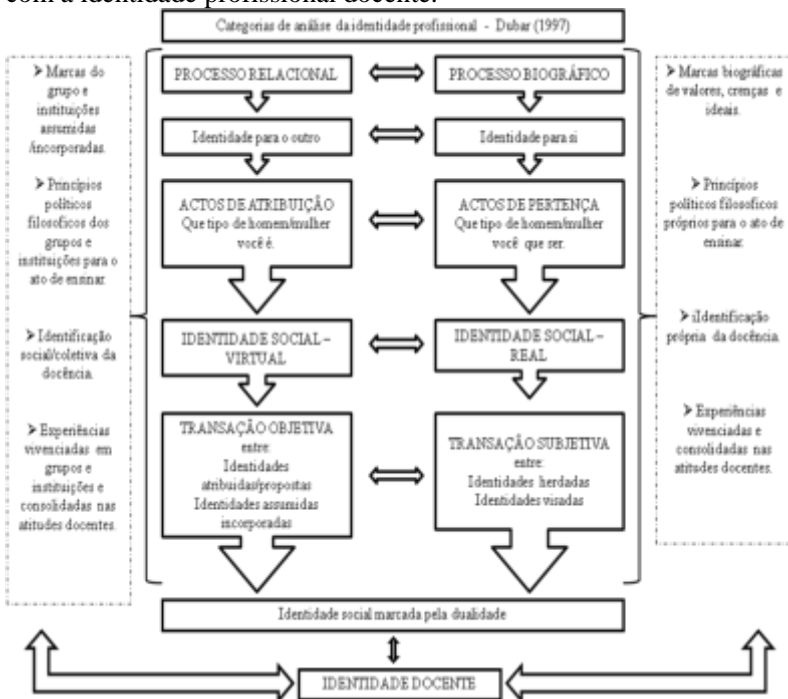
Este processo, então, se concretiza em transações objetivas que se originam na lógica de atribuições e propósitos determinados no exterior da identidade que se alinham ou não a uma identidade assumida e incorporada de forma induzida ou aceitável. Por outro lado, na análise sociológica da identidade proposta por DUBAR (1997) a característica mutável e dinâmica dos processos identitários marcam os diferentes sentimentos de pertencimento nos grupos e instituições sempre acompanhados de registros internos e próprios.

Esta individualidade é evidenciada pelos processos biográficos de análise da identidade profissional. Nestes, os atos de pertença assumem características internas e o fundamento está naquilo que quero ser, independente de influências externas. No entanto, as marcas biográficas constituídas a partir de crenças e ideias são resignificadas no e pelos atos de atribuição e resultam em tatuagens de uma identidade social real (DUBAR, 2003; 2006).

A identidade profissional ainda esta fortemente relacionada as experiências anteriores a escolha da profissão e as motivações desta escolha, e principalmente ao processo de formação e de imersão em uma carreira profissional. É nesta trajetória histórica que as identidades herdadas, são aceitas ou rejeitada, e as identidades visadas são projetadas como metas, simultaneamente estáveis e provisórias (DUBAR, 1997; 2005).

A figura 01 representa a análise da constituição da identidade na lógica dos processos relacional e biográfico, geradas na complexidade destes dois paralelos. Ainda, introduz possíveis exemplificações, das situações apontadas, na realidade da docência. Fato contextualizado quando se passa a apresentar os conceitos da identidade profissional à identidade profissional docente.

Figura 01: Categorias de análise da identidade profissional e a relação com a identidade profissional docente.



Adaptado de Dubar (1997, p. 109).

No caso da docência, a identidade profissional está vinculada ao título obtido que pode ser um registro desta identidade, isto é, o diploma carrega a obrigação moral, legal, intelectual e social do ser professor. Independente de um olhar mais próprio, o título significa a garantia da aceitação social para a profissão (FORTES, 2008). Para Tardif (2007), o ensinar num contexto organizacional da escola exige necessariamente uma “permissão, um credenciamento, um atestado” (p. 42). Neste caso, o autor define a escola como um espaço protegido, aqui a análise exclui as características da identidade biográfica.

A reflexão sobre o conceito de identidade profissional docente começa a se delinear quando se considera que este conceito é socializado e que a identidade pessoal do indivíduo é mutável e ‘inacabada’. No entanto, a partir do contexto profissional e da análise socializada, ela assume caráter coletivo e passa a ser reconhecida como identidade profissional. O critério base desta mudança é percebido num processo relacional, em que pares relacionam identidades pessoais de caráter biográfico, em um processo de reconstrução e ressignificação de diferentes papéis sociais (DUBAR, 1997; 2003). Desse modo, as identidades são construídas e ressignificadas em tempos e espaços específicos, compondo-se em várias identidades (LOPES, 2004).

Neste contexto, insere-se o conceito de identidade do professor concebido por Fortes (2008) “a identidade é a lente pela qual cada um se vê, vê e age no mundo; a identidade é constituída no cotidiano”. O mesmo autor diz que o cotidiano representa as revelações e a complexidade da constituição da identidade, pois “ao mesmo tempo que a identidade se constitui no cotidiano, este lhe serve de cristalizador e, simultaneamente, possibilita mudanças num movimento dialético de permanência e transformação” (p. 80).

A escola é o espaço social da constituição da identidade docente, ela torna-se, porém, limitada ao assumir sujeitos que passam a atuar em um sistema complexo com regras, signos e ferramentas comuns a uma comunidade. Neste caso, a identidade individual é formada em um contexto e em um espaço de atividades comuns e é moldada por práticas sociais e interações da docência que convergem em determinado tempo histórico (TARDIF, 2007; SMIT et al., 2010).

Com foco na identidade do professor, crenças, valores e ideais são marcas biográficas que se configuram como marcos históricos dos indivíduos. Exemplos de professores, ideologias de transformações

sociais através da educação, bem como a marca social de ser professor, são componentes constitutivos da identidade profissional docente (FORMOSINHO, 2001).

Flores e Viana (2007) citam Sachs (2003) que indica duas formas de se compreender a identidade profissional. Uma associada a professores eficientes e responsáveis, que demonstram seguir as regras impostas por regulamentações políticas e que garantem uma avaliação elevada e de qualidade, de acordo com os indicadores de competência. Estes professores ainda se caracterizam por serem individualistas, competitivos, controladores e reguladores. Esta forma é denominada empresarial. A outra está associada a crenças da valorização das mobilizações coletivas pelas melhorias das condições de trabalho. Nela há preocupação com um processo de ensino alicerçado em experiências democráticas, forma que é denominada de ativista.

A identidade docente é a definição feita pelos professores para o seu 'eu' profissional, a qual, por ser influenciada pela escola, por reformas educacionais e por contexto políticos, evolui durante a carreira docente. A ruptura com a formação inicial não é, entretanto, o marco da constituição da identidade profissional, pois ela é anterior, já que se estabelece em um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de vivências individuais e coletivas (MARCELO, 2009).

Estes dois 'mundos vividos' da história que levou o professor até a docência e a contextualização social da escola, construída por espaço, tempo e reformas educacionais, se configuram como um 'confronto desigual e complexo entre os desejos e o reconhecimento pelos outros'. Neste sentido, a identidade docente também se constitui por influências da constante exposição a riscos e pela descaracterização provenientes da incompreensão e ausência de reconhecimento a função do docente, em que vive o professor (CARROLO, 1997).

A identidade docente está intimamente ligada a aspirações e a valores profissionais e pessoais. O ato de ensinar é a defesa de valores constituídos a partir de um mundo e de uma sociedade ideal. "As pessoas ensinam porque acreditam em algo" (FLORES; VIANA, 2007, p. 53). As mesmas autoras consideram que a soma das experiências pessoais dos professores, o ambiente de trabalho constituído por espaços culturais, sociais e institucionais são determinantes para a interpretação da identidade individual docente. Defendem que ela não é influenciada somente por aspectos técnicos da docência, mas também por aspirações pessoais pela docência (p. 53).

Por vezes, o perfil docente é, aparentemente, traçado socialmente e pode, por uma incompreensão, ser considerado acabado. Contudo, os condicionantes desta profissão – como o fazer didático pedagógico, a relação com pares, pais e alunos – permitem uma configuração de identidade profissional singular e diferenciada das perspectivas do ‘ser professor’ (LEMOS, 2009).

No entanto, não somente no ato de ensinar se estrutura a base da identidade docente, já que o ato de ensinar também se vincula às especificidades determinadas por tempos históricos, às demandas de cada sociedade e a questões conceituais emergidas no conjunto destes elementos (FORTES, 2008).

Outros estudos importantes referidos por Lopes (2003) permitem entender que a identidade profissional docente é, antes de tudo, uma identidade coletiva ou individual, que associa valores pessoais ou sociais. Neste processo, ela assume os papéis sociais experimentados e se configura na identidade profissional, que é, para a autora, uma das identidades sociais do indivíduo. Finalmente se constitui em identidade profissional docente, na qual os saberes profissionais assumem caráter relevante. Segundo Lopes (2003, p. 74), “a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente”.

O sentido assumido por estas identidades se diferencia numa estrita relação, isto é, o modo como uma identidade individual é vivida depende das identidades coletivas com as quais se confronta. Nesta tensão, a identidade coletiva corresponde ao significado e às ações estruturantes de um grupo profissional que partilha objetivos, estratégias, temas locais de atuação. A identidade individual é a percepção individual dos significados e das ações estruturantes da identidade coletiva (LOPES, 2003).

Lopes (2007) expõe que tanto a identidade individual quanto a coletiva se constituem de um núcleo e de uma periferia. O núcleo na identidade individual se caracteriza pela bagagem emocional, ‘transituacional’ – os significados dos conteúdos vividos na constituição histórica – a periferia corresponde às diferentes identidades sociais percebidas pelo indivíduo, entre elas, a identidade profissional. A autora cita Hewitt (1991) para classificar as ‘identidades sociais’ como as imagens idealizadas pelos indivíduos em diferentes papéis sociais, forjadas sobre a biografia.

Neste movimento de construção e reconstrução da identidade, a investigação feita por Flores e Viana (2007) concluiu que a identidade:

“(...) é um amálgama da sua biografia, das influencias culturais e sociais e dos valores institucionais que pode mudar de acordo com o seu papel e as circunstâncias” (p. 60).

Na discussão sobre a identidade profissional, ainda é possível destacar os eixos diacrônicos e sincrônicos das identidades individuais e coletivas. O eixo diacrônico na identidade individual se associa à sensação de continuidade, já que as representações estabelecidas neste processo são originárias de uma vontade, de um significado pré-concebido internamente. O eixo diacrônico da identidade coletiva vem alicerçado em possibilidades futuras que não são limitadas, mas derivam de capacidades e vivências passadas no grupo em questão. Nesta identidade, o eixo sincrônico se revela na prorrogação de uma representação ou interpretação no campo social (LOPES, 2007).

O movimento destas identidades se dá em tempo e espaços diferenciados referenciados por vontades e necessidades. Para Beijaard et al. (2004), "a identidade é não é algo que se tem, mas algo que se desenvolve durante toda a vida" (p. 107). Dizem os autores que a identidade não é fixa para determinada pessoa, mas é um fenômeno relacional. Tardif (2007), faz referencia a importância das experiências para a formação docente, para o autor as experiências tem vivencias únicas, porém assumem “valores de confirmação e justificação” (p. 52).

Esta relação acontece e concretiza-se no trabalho, espaço direcionado por uma atividade reproduzida ao longo da história, o qual se faz representado socialmente. Isto é, a atividade de ser professor carrega marcas predefinidas e, mesmo com as alterações culturais e paradigmáticas, seu eixo funcional não é alterado. O professor sempre será aquele que assume a função de ensinar. No entanto, a identificação das diferentes possibilidades de entender o professor como indivíduo da docência se constitui como um aspecto interessante para entender a escola e a sociedade (TARDIF, 2002; 2007). No tipo de pessoa assumida pelo docente, a atividade coletiva passa a ser ressignificada pela identidade individual ambígua e instável, fato que marca as múltiplas identidades de uma pessoa relacionadas a determinado contexto e ao desempenho da atividade (SMIT et al., 2010).

A formação inicial é a fase ideal para o fortalecimento de atitudes e comportamentos referentes à profissão, fundamentados por valores individuais. A identidade individual vem carregada de significados que sofrem a tensão das representações construídas nas vivências com professores, pares, grupos sociais da escola e por conteúdos. No entanto,

é nesta fase que o crescimento pessoal altera os comportamentos de modo consciente. Sousa (2000, p. 257) explica que “a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício de valores humanos, em cumplicidade com os outros”. Para Mershet (2008) ela é “(...) um momento em que o passado, presente e futuro são definidos em tensão dinâmica” (p. 101)

Para Lopes (2007), o entendimento da identidade docente passa pela compreensão de que “(...) antes de ser professor é, hoje, ser pessoa e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem” (p. 216). É na obrigatoriedade das mudanças que os professores reconstróem-se, sempre amparados em suas aspirações e nos fatores externos.

Ao ampliar a dimensão pessoal, as identidades profissionais ainda se manifestam pelos saberes profissionais, que incluem conhecimentos, técnicas, normas e valores da profissão. Ao dar voz a professores, Lopes (2003) conclui que, no núcleo da identidade docente, encontram-se os conhecimentos e as técnicas, as normas e valores nas relações de ensino e formação de alunos. Na periferia estão as concepções e práticas sobre as relações profissionais com os colegas de escola – saberes comunicacionais com a escola como organização, e os saberes organizacionais referentes às relações com pais, outras entidades e comunidade.

Na relação entre os tipos de formação e os tipos identitários, Dubar (1997), revela necessidades da função docente estabelecida pelo trabalho e os saberes a eles vinculados: a) formação prática com saberes úteis ao exercício no contexto escolar, aqueles que transcendem somente o ensino; b) capacidade de emancipação de uma formação teoricista, fundada na capacidade de reelaboração de um repertório já elaborado; c) formação com estreita interface entre a teoria e a prática, fundada em saberes da aplicação do fundamento teórico científico; d) atenção aos saberes experienciais dos professores, já que estes se constituem nas diferentes interpretações de ser e fazer a docência; e) práticas formadoras integradas à escola dando a conotação do real e do concreto.

O professor coloca sua marca de identidade nos saberes, assim ele assume-se como especialista em vários saberes, como construtor e transformador de saberes adquiridos e gerenciador da dimensão ética destes saberes (FLORES; VIANA, 2007).

Neste movimento, as identidades visadas representam a vontade de construir para si novas identidades no futuro. Estas se estruturam pelas estratégias identitárias objetivas, que visam acomodar desde a

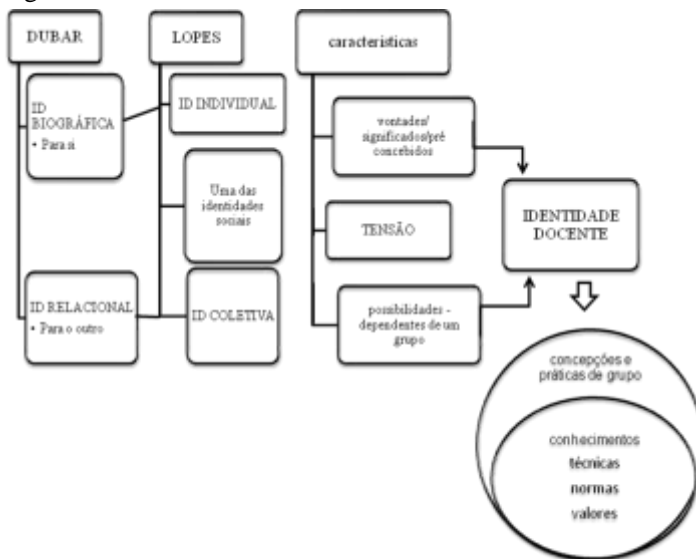
identidade para si até a identidade para o outro, e pela subjetiva, que é a assimilação da identidade para o outro à identidade para si. Aqui, o que é atribuído ao indivíduo pelas entidades e agentes significa a identidade virtual. O que é idealizado e internalizado pelo próprio sujeito fornece a significância da identidade real (DUBAR, 1997; DOTTA; LOPES, 2011).

Flores e Viana (2007) trabalham com o conceito de “imagem idealizada” que se estabelece na coincidência entre o *self* ideal e o real. A imaginação e a cristalização do eu ideal se traduz num processo de defesa às mudanças estabelecidas na rotina de ações coletivas, o *self* real (p. 85).

As autoras sublinham dois momentos importantes para a qualidade do processo de constituição do eu professor, em que, na incorporação das identidades reais e queridas, aquelas que expressam desejos e capacidades no início da carreira docente vão depender da presença e da interação satisfatória com o grupo de reconhecimento e pertença, através das alterações requeridas pelas identidades visadas.

Ao ter como referência os estudos de Dubar e Lopes para estabelecer como a identidade profissional se concretiza na carreira docente, a especificidade da docência toma forma e assume princípios próprios. Dar significado a estes princípios é o marco inicial do processo de compreensão da identidade do ser professor. Elaborou-se a figura 02 que representa a interlocução dos conceitos dos autores. Assim, relaciona os conceitos de identidade profissional de Dubar aos conceitos de identidade docente de Lopes, e por fim expressa as características da identidade docente na área da Educação Física.

Figura 02: Processos identitários e os conceitos de Dubar e Lopes.



(DUBAR, 1997, 2003, 2005, 2006; LOPES 2002, 2007, 2009)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No conceito da identidade biográfica (para si) e relacional (para outro), se estabelece, segundo Dubar (1997), a identidade profissional. Para melhor reflexão sobre este princípio, na perspectiva da docência, se estabelece a relação destas duas identidades com as identidades trabalhadas por Lopes (2002): a individual, na qual o professor estabelece suas expectativas, vontades e significados; a coletiva, na qual as possibilidades profissionais são estabelecidas com fundamento no grupo de pertença. Aqui a identidade visada e a real se relacionam numa tensão que resulta na identidade docente.

Lopes (2007) explica os conceitos de Dubar pela noção das transações objetivas e subjetivas das identidades profissionais. A transação objetiva diz respeito ao contexto psicossocial coletivo que concretiza uma identidade superficialmente aceitável. A transação subjetiva trata da relação que o indivíduo estabelece entre a identidade que quer ter e aquela que ele tem vinculada também ao estilo de vida adotado pelos professores.

A discussão feita por Pimenta e Anastasiou (2002) retrata, em síntese, a complexidade da constituição da identidade docente. Os autores definem basicamente seis aspectos que influenciam o entendimento de ser professor: a) os valores internalizados pelos professores; b) o entendimento como cada um constrói suas histórias; c) as posições docentes implicadas pelas visões de mundo; d) as representações da docência; e) os saberes; f) as expectativas e frustrações.

Para Lopes (2002), a identidade docente se configura em dois grupos. Um mais central, no qual a individualidade dá sentido às expectativas construídas pelas histórias vividas, formalizadas como perspectivas na consolidação de saberes e práticas recebidos na formação inicial. Outro mais periférico que assume esta individualidade, mas que sofre pressão de concepções e práticas do grupo, isto é, suas representações de ser professor assumem novos contornos e promovem uma mutação pedagógica com fundamento em representações docentes coletivas.

O ingresso na carreira é um momento de negociação de identidades. Nesta ocasião, a identidade individual concebida até a entrada (oficial) na docência recebe interferências de novas experiências e de outras identidades coletivas. Assumir seu papel profissional provoca tensões, para cuja vivência o professor preparou-se, porém as quais não havia, até então, realmente vivido. O convívio entre diferentes identidades profissionais, programas e propostas de ensino gera a necessidade de um novo entendimento sobre sua identidade docente (RONFELDT, 2008).

Há certa falta de reconhecimento do novo em comparação com o já existente, isto é, atitudes assumidas por jovens professores não são aceitas devido às rotinas assumidas por professores antigos da escola. Surge um mal-estar que afeta e quebra a imagem idealizada e estabelece a ilusão de uma harmonia entre professores experientes e professores idealistas (FLORES; VIANA, 2007).

Este movimento pode ser contato através da ideia entre a vontade de fazer e ser diferente e a realidade coletiva, que bloqueia uma versão da imagem e os ideais individuais. Este fato instaura dilemas carregados por toda a carreira, na qual os valores individuais travam embates com o controle institucional e das classes escolares (LOPES, 2007).

Entretanto, as relações harmônicas registradas na rotina educacional são capazes de evitar crises e dramas escolares. Esta

habilidade é adquirida pelos professores, ao longo do tempo, e passa a ser aliada nas constantes mudanças ocorridas no percurso da docência. O professor deve ser capaz de, a cada dia, retomar o passado (seus ideias), refazer os vínculos com o presente (o real da coletividade) e reorganizar o futuro numa nova configuração identitária (FORTES, 2008).

Estas tensões deveriam ser amenizadas ou até mesmo ressaltadas pelos cursos de formação, no entanto estes alimentam, muitas vezes, o discurso de ‘superprofessores’, ao estabelecerem que estão capacitando futuros docentes a assumirem todos os papéis na escola. As maiores tensões se originam na formação do professor generalista, aquele que ministra aulas, coordena projetos, orienta e inspeciona espaços, se faz presente na gestão escolar (FLORES; VIANA, 2007).

Em um estudo com professores da Educação Infantil, na realidade portuguesa, verificou-se que cada tipo de currículo corresponde efetivamente a um tipo diferente de identidade. As incorporações feitas na formação inicial estão vinculadas às propostas teórico-filosóficas de cada curso, as quais, muitas vezes, não condizem com a realidade concreta. As expectativas e realizações de ser professor são rompidas com o choque do real, e se caracterizam pela perda do sentido do projeto profissional. “Mais esta perda acontece logo nos primeiros anos do exercício profissional e é dificilmente recuperada” (LOPES, 2007, p. 187; 188).

Contudo, levando em consideração os conceitos de Dubar, discutidos por Fortes (2008), anuncia quatro identidades caracterizadas na docência e categorizadas por elementos comuns de comportamentos e atitudes: 1) identidade docente ‘responsável por sua promoção’ – é aquele professor com forte estabilidade profissional, com forte sentimento de pertencimento, que tem características de liderança, é exemplo para outros e, com facilidade, assume cargos e funções de maior confiança; 2) identidade docente ‘autônoma e incerta’ – é assumida pelos docentes que enxergam, em sua formação, um investimento pessoal, isto é, definem-se mais pelo título conquistado do que pelo trabalho realizado, evitam a criação de laços com a instituição e fazem da escola uma base de sustentação para outras profissões e interesses; 3) identidade docente ‘confusa e indefinida’ – são os professores que, na escola, desempenham seus primeiros exercícios profissionais, muitas vezes, sem formação e com contratos de trabalho precários, os vínculos e as posturas pedagógicas são sustentados por

incertezas; 4) identidade docente ‘bloqueada e conformista’ – é assumida por professores com forte estabilidade garantida por leis trabalhistas que não se abalam por crises ou necessidades de mais formação. Provavelmente se sustentam pelas progressões e pelo tempo de serviço e estabelecem uma postura extremante burocrática, acrítica, rotineira e sem criatividade pedagógica. Administram suas funções e são reconhecidos como bons professores.

A linha teórica assumida pelo presente estudo visa traduzir este movimento gerado e impulsionado nos tempos e espaços da formação docente. O processo apresentado valoriza a lógica que permeia a identidade profissional à identidade docente. O entendimento perpassa e contextualiza as identificações anteriores de uma possível identidade profissional (identidades herdadas e biográficas), fundamenta-se na aquisição dos sentidos e dos significados de ser professor (identidades individuais e coletivas) e reflete as intencionalidades do futuro numa negociação de identidades.

2.2 Identidade docente na Educação Física

Ao se estabelecer nas constâncias e inconstâncias de rotinas vivenciadas, a identidade profissional pode ser considerada inacabada e não possui uma característica única. Assim, a identidade docente se constitui continuamente na auto análise de experiências significativas do professor extraídas de sua prática e biografia (VLOET, 2007), onde é possível identificar os resquícios da formação inicial ao longo da carreira docente. Ela também evolui com o passar dos anos de docência, na medida em que os professores procuram defini-la para o seu “eu” profissional, influenciados pela escola, reformas educacionais e contextos políticos (FLORES; VIANA, 2007).

A constituição da identidade docente está vinculada ao tipo de formação profissional concebida pelas propostas dos cursos de formação de professores e é marcada, também, por vivências anteriores ao ingresso no curso de graduação e pela trajetória da carreira do professor (MARCELO, 2009).

Ao assumir que a identidade docente se configura nos diferentes tempos e espaços vividos pelos professores, busca-se a compreensão de como as experiências, os contextos, e os indivíduos impactam nesta constituição. Assim, A identidade docente na área da Educação Física é discutida em diferentes tempos, nomeadamente: tempo anterior à

formação inicial, o tempo da formação inicial, e o tempo de ser professor.

É no movimento contínuo, originado nestes diferentes tempos, que as múltiplas identidades incorporadas do que é ser professor, se faz e refaz na docência. O tempo, de acordo com Patrício (2002) é promotor de criações, porque é nele que se inicia e se finda as ações, nomeadamente “Cria quando leva e cria quando traz, cria quando destrói e cria quando constrói” (p. 125), dando sentido às diferentes possibilidades de se sentir professor.

Nos estudos investigados a identidade docente do professor de Educação Física basicamente se revelou em três tempos: o trabalho e a construção da identidade nas experiências anteriores à formação (RONSPIES, 2011), a identidade no período da formação inicial (O’MEARA; MACDONALD, 2004; TINNING, 2004; DOWLING, 2006; GARIGLIO, 2010; BASEI, 2011; VARGAS; MOREIRA, 2011; ALVES et al., 2012; 2012; FLETCHER, 2012) e a identidade a partir da inserção nos espaços educativos após a conclusão do curso de graduação (SOUZA NETO et al., 2010; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011; FARIA et al., 2012; MOREIRA; FERREIRA, 2012; RODRIGUES et al., 2012; VARGAS; MOREIRA 2012).

Ao abordar os tempos na profissão docente, Patrício (2002) ressalta ainda que “É o presente que cria o passado: dá vida ao passado quando cria o passado. É o futuro que cria o presente: dá morte ao futuro no acto de dar vida ao presente” (p. 125). Assim, a identidade docente é influenciada pelos processos relacionais e biográficos marcados por determinados tempos e espaços que, ao se entrelaçarem, se reconstituem em novas e outras identidades.

Ao se tratar, de forma específica, da constituição da identidade docente de professores de Educação Física, é importante mencionar as especificidades da área que interferem neste processo. Desconsiderar os momentos históricos vivenciados; o diferencial pedagógico do local e dos materiais didáticos; o conteúdo de ensino, objeto da Educação Física escolar, seria evidenciar uma análise descontextualizada sobre a identidade do professor de Educação Física.

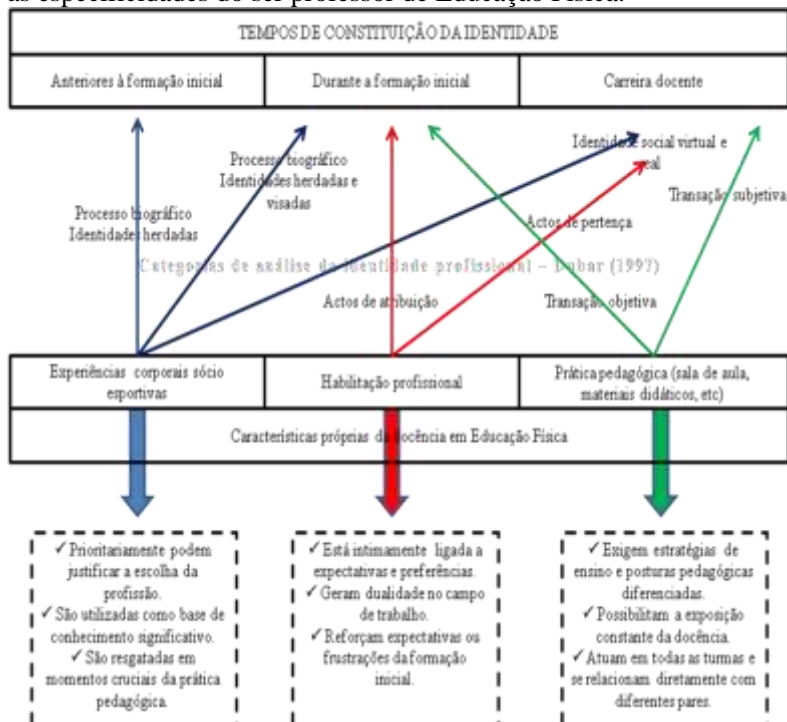
Neste sentido, para a realidade da área da Educação Física, é pertinente considerar as características que são específicas da natureza do trabalho deste professor as quais: o espaço aberto e diferenciado de sala de aula (quadras, ginásios, pátios, entre outros) e os materiais didático pedagógicos como suporte e exigência na aprendizagem de

conteúdos específicos (bolas, arcos, raquetes, cordas, etc.) (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011). Não obstante, também precisam ser consideradas as experiências sócio corporais vividas e incorporadas nas etapas da infância, juventude e quando adulto, que, em muitas oportunidades, norteiam e dão base para as práticas pedagógicas (FIGUEIREDO, 2010).

Em continuidade, a organização legal da área hoje estabelecida pelas habilitações do bacharel e licenciado, ainda é um fator que delimita o entendimento deste profissional enquanto grupo de trabalho e opções individuais de atuação. Um exemplo é o licenciado o profissional habilitado para o trabalho no campo educativo e que, também, mesmo contrariando a legislação, atua em academias, por diferentes razões. Assim, é neste entrelace de habilitações e situações pertinentes e presentes na área que a identidade profissional que vai sendo construída e desconstruída (BORGES; DESBIENS, 2005).

Desta forma, a contextualização sobre a constituição da identidade docente do professor de Educação Física, ora apresentada está articulada pelos tempos e espaços que resignificam a identidade, bem como a relação destes com as especificidades deste profissional. Ao elaborar a figura 03 buscou-se articular os tempos que constituem a identidade profissional, com conceitos já discutidos por Dubar e as características próprios do ser professor de Educação Física.

Figura 03: Relação dos tempos da constituição da identidade docente e as especificidades do ser professor de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos conceitos evidenciados se fundamentou na interlocução de cada tempo, onde as premissas das múltiplas identidades são percebidas e ressignificadas num processo contínuo e flexível. Este movimento dá sentido ao processo de construção da identidade que segundo Formozinho (2001) se configura a partir do desempenho do ofício, na prática docente de seus formadores e na prática pedagógica do estudante, ou seja, nas experiências trazidas pelas histórias de vida, nos exemplos dos docentes durante a formação inicial e nas práticas desenvolvidas em espaços como os estágios obrigatórios e não obrigatórios.

2.2.1 O tempo anterior à formação inicial

As imagens delineadas pelo sentido da docência vão se enraizando desde a experiência como estudante, isto é, antes de se entenderem como professores, os estudantes já assumem uma representação da profissão advinda do período escolar. Estas imagens, ainda iniciais e incipientes, são cruciais para determinar suas atitudes para o ensino, tanto positivamente como negativamente. No entanto, tais imagens são elementos concretos e não idealizados como os saberes (CHONG; LOW; GOH, 2011).

A imersão na docência, de acordo com Tardif e Raymond (2000), inicia quando o professor ingressa nos primeiros anos da educação formal, ainda criança, cujas representações deste período acompanham a trajetória do docente. Neste tempo os processos biográficos da identidade, prioritariamente, ampliam o repertório de crenças, valores e saberes que são incorporados pelos indivíduos. Esse repertório é absorvido como marcas definidas individualmente e que ao serem solicitadas em outros espaços surgem como referências para transações subjetivas (DUBAR, 1997).

Desta forma, o tempo anterior à formação inicial se contextualiza em três eixos, sendo eles: as marcas incorporadas enquanto aluno, as motivações e expectativas para o ingresso na formação inicial, e o uso destas marcas em outros tempos vividos. O quadro 01 faz referência a estes aspectos, descrevendo suas características num processo de interlocução com os conceitos sobre a identidade trabalhados por Dubar (1997).

Quadro 01: Eixos de análise da identidade docente no tempo anterior da Formação inicial.

	Eixos de análise	Característica principal	Relação conceitual com Dubar (1997)
Tempo anterior à formação inicial	Marcas incorporadas enquanto alunos	Registros biográficos positivos e negativos com professores da escola básica	Processo biográfico
	Motivações e expectativas para o ingresso na FI	As formulações prospectadas para a docência no ingresso do curso superior estabelecidas em práticas sócio corporais/esportivas	Identidade social Virtual e real
	Interferência deste tempo em outros tempos vividos	O uso dos registros das experiências anteriores da formação, durante o curso de formação de professores e na carreira docente	Identidades herdadas e visadas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme Kronbauer e Krug (2014, p. 396), as “marcas” que são concebidas em diferentes tempos-espacos impactam nosso “modo de ser” e “dever-ser” de professores. Os autores evidenciam a perspectiva do imaginário social que é configurado já na infância e resignificado pelo entendimento projetado ou real do que é ser professor.

Neste movimento transitório de uma identidade para si, a subjetividade do que se entende como marca positiva e aceita ou negativa e rechaçada, delimita possíveis identidades herdadas (DUBAR, 1997). São exemplos de professores da escola básica, ou até mesmo experiências de vivências esportivas, que muitas vezes definem a escolha da profissão, isto é “o que eu quero ser”, e ainda se manifestam como proteção ou solução em crises e dilemas pedagógicos da docência (BENITES; SOUZA NETO, 2011; KRONBAUER; KRUG, 2014).

A experiência trazida do tempo da Educação Física escolar para a formação acadêmica instiga questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar. A quebra do paradigma de ensino embasado no ‘saber fazer’ gera o rechaço dos conhecimentos da área pedagógica, e a valorização dos conhecimentos da área específica, principalmente em relação aos esportes, por parte dos estudantes em formação. Todo professor deve ter o domínio do conteúdo específico, porém este deve ser aplicado através de abordagens pedagógicas (GARIGLIO, 2010).

Nesta perspectiva, o estudo de Fortes (2008) identifica o uso mais intenso, nos primeiros anos da docência, de um comportamento refletido sobre o papel de aluno no tempo da escola básica, do que sobre as aprendizagens dos cursos de magistério e de formação inicial. O autor entende esta postura como a busca de atitudes já vivenciadas e comprovadas como satisfatórias, diferentes das teorias desconectadas do real, estudadas durante a formação, fato que exemplifica a transação subjetiva da identidade, onde identidades herdadas se entrelaçam num processo de negociação com as identidades visadas.

Em uma investigação com estudantes de Educação Física que, na realidade americana, ingressaram no curso após os vinte e cinco anos de idade, Ronspies (2011) detectou que a escolha pela profissão advém das experiências positivas com antigos professores/treinadores, do apoio de familiares e das crenças e dos valores transmitidos pelo ensino da Educação Física. Porém, o que mais chamou a atenção do pesquisador foi a estrita relação com o ensino experimentada na atuação como treinador e, neste processo, a disposição para ressignificar suas crenças e valores trazidas de períodos anteriores.

Os debates sobre a formação estão atrelados à quebra da lógica do professor ligado à performance, em busca de um professor reconhecido e legitimado por práticas sócio corporais vivenciadas em uma aula de educação física diferenciada e de qualidade. Para os estudantes em formação, aqui se misturam conhecimento adquiridos da experiência como aluno e conceitos internalizados nos cursos de formação. Este movimento de reflexão sobre a postura de trabalho do professor de Educação Física possibilita conversões identitárias, originadas nas transformações das identidades individuais (DUBAR, 2006). Neste sentido, as propostas dos cursos de graduação deveriam romper e ou até mesmo abalar estas certezas.

O olhar do estudante é discutido por Filgueiras (2007) e Benites e Souza Neto (2011), sendo a identidade analisada sob o entendimento da

percepção individualizada do ser professor e das expectativas internas e externas à ação docente, em especial da área da Educação Física. Aquilo que é prospectado pelo estudante, ao ingressar no curso de formação, não é interiorizado por ele como características do perfil do egresso dos cursos.

Fraga (2008) apresenta outro estudo, em que o conceito de constituição da docência é entendido na singularidade do sujeito e na pluralidade das situações que suscitam a constituição do ser professor. Para o autor, as experiências do vivido em conjunto com as expectativas da formação se entrelaçam nas vozes dos professores, se reconfiguram de acordo com papéis e realidades sociais internalizadas.

Não é possível tratar de forma estanque o tempo anterior à formação inicial, na reflexão sobre a constituição da identidade docente, pois mesmo sendo registrado em um determinado, período estas vivências serão ramificadas em outros tempos. Assim, elas interferem nas expectativas e nos processos didáticos pedagógicos incorporados na formação inicial (identidade social virtual e ainda são revisitadas em ações e atitudes da carreira docente (identidade social real).

Ainda, não é prudente desconsiderar as experiências anteriores à entrada da formação inicial na constituição da identidade docente. No entendimento de Gariglio (2011) há influências das experiências esportivas na compreensão do ser professor de Educação Física. O autor analisou a influência das experiências progressas no universo esportivo, marcadas pela organização formal do esporte de alto rendimento, no que ele denominou modelação e estruturação da identidade dos professores de Educação Física.

Estas experiências podem ser tratadas como percursos feitos de forma única e singular pelos indivíduos, as quais são internalizadas de forma diferente em cada identidade constituída. As marcas desta trajetória podem vir de experiências escolares, esportivas e universitárias que orientam e moldam alguns saberes da profissão e o entendimento de ser professor (BORGES; DESBIENS, 2005).

Desta forma, a constituição da identidade dos estudantes está mais atrelada às vivências identitárias oriundas das práticas corporais dos que às relações epistêmicas das escolhas curriculares. Neste sentido, “aprender a nadar, dançar e jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem ensinados nas aulas de educação física” (FIGUEIREDO, 2010, p. 157).

Estas vivências são denominadas por Figueiredo (2010) como experiências sociocorporais, construídas socialmente no cotidiano dos espaços escolares e não escolares dos indivíduos. Quando os estudantes tencionam as experiências sociocorporais e os saberes normativos da formação docente, há incidência de mudanças identitárias. Esta transição se dá nos laços estabelecidos com as escolhas feitas para a entrada e durante a carreira profissional, as quais estão impregnadas por diferentes saberes, agora aplicados e testados (BORGES; DESBIENS, 2005)

Nesta situação, Borges e Desbiens (2005) evidenciam a condição dos diferentes saberes que constituem a formação do docente, isto é, o conjunto dos saberes pessoais, aqueles das vivências da família; dos saberes oriundos da escola, aqueles constituídos nas experiências anteriores da formação; dos saberes da formação profissional tanto inicial como continuada; dos saberes dos programas escolares advindos de livros e manuais didáticos; dos saberes docentes, resultantes da prática no meio escolar, os quais formam e garantem a sustentação de muitas configurações identitárias, ao longo da carreira.

2.2.2 O tempo da formação inicial

Um aspecto a destacar é que os cursos de formação de professores na área da Educação Física assumem papel fundamental no entendimento do ser professor. A partir da definição do currículo, das bases teóricas, do perfil do egresso e dos objetivos do curso é que se configura a identidade do professor estabelecida em cada proposta. Contudo, a incorporação do que é a docência, das competências e das habilidades do professor, assim como da representação do que é ser este profissional, ainda necessitam ser percebidas individualmente pelos estudantes.

São três os eixos que norteiam este período de tempo na configuração da identidade para o professor de Educação Física: a) a crise epistemológica e mudança do perfil da docência; b) a relação da teoria e prática enquanto uma formação oriunda da realidade do espaço educativo; e c) de forma muito própria a divisão de habilitação entre bacharel e licenciado, estabelecidos para área na realidade brasileira. O quadro 02, sintetiza a relação entre os eixos, as características para a formação inicial e as análises estabelecidas por Dubar (1997).

Quadro 02: Eixos de análise da identidade docente no tempo da Formação inicial.

	Eixos de análise	Característica principal	Relação conceitual com Dubar (1997)
Tempo da formação inicial	Crise epistemológica	Quebra de um paradigma técnico instrumental - incorporação do conceito de cultura no trato conceitual/prático do corpo e movimento	Atos de atribuição Atos de pertença
	Relação da teoria e da prática	Aproximação dos conhecimentos da formação com o contexto real da escola	Identidade social Virtual e real
		Espaço normativo de aproximação: Estágios e PCC	
Habilitações da área	Habilitações e campos de atuação distintos – delimitação de identidades	Transação Objetiva	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tensão entre os propósitos da formação e a imersão nos espaços profissionais tem exigido a elaboração de currículos que, além de assumirem o caráter de formação de professores, possam impactar diretamente as práticas docentes. A consequência desta mudança se concretizará em perspectivas formadoras que apresentem aos estudantes os princípios didático-pedagógicos da docência, as crenças e valores do ser professor, e ainda os habilite para uma atuação crítica e reflexiva (BASEI, 2012; VARGAS; MOREIRA, 2011).

Assim, na contextualização do tempo da formação inicial na constituição da identidade do professor de Educação Física se evidencia na crise epistemológica vivida pela área, situação que repercutiu na exigência legal de uma prática reflexiva na formação e atuação profissional. Esta normativa estabelecida para o coletivo da docência gerou uma mudança de paradigma para os cursos de formação de

professores na realidade brasileira (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010).

Este movimento histórico referenda e exemplifica mais uma possibilidade de negociação de identidades. Os atos de pertença agregam as marcas incorporadas de um tipo de ensino enquanto aluno e registros próprios da docência instaurados durante a formação inicial. Entretanto, são os atos de atribuição solicitados pelos princípios norteadores das propostas de cursos de formação de professores do país que reivindicam determinadas atitudes e práticas pedagógicas (DUBAR, 1997).

Estudos indicam que a crise epistemológica vivenciada pela Educação Física, desde a década de 80, promove questionamentos quanto à identificação da área (FIGUEIREDO, 2010; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011). As rupturas com referenciais enraizados em uma postura higienista e militarista levaram o coletivo docente da área a experimentar inquietações sobre posturas pedagógicas, valores sociais e objetivos educativos. As evidências de transformações sociais pertinentes a este processo geram, segundo Dubar (2006), um desequilíbrio nas bases de construção das identidades, já que há relação direta das identidades coletivas com as identidades individuais.

Esta discussão é fortalecida nos cursos de formação de professores em Educação Física, ao longo da história, pois as práticas estabelecidas por parte dos professores ainda retratavam uma concepção técnica e dominância técnica do movimento. Esta ideia é reforçada por Bracht (1999), quando apresenta a Educação Física centrada na aptidão física e no esporte. Tem-se aí a formação do professor enraizada quase que exclusivamente em concepções teóricas, oriundas das ciências biológicas, da esportivização do movimento e do doutrinamento do corpo.

Devido à influência dos estudos amparados nas ciências humanas, a Educação Física, como área de estudo, busca, desde a década de 80, estabelecer uma nova identidade, oriunda da necessidade de melhor interagir diante da diversidade social e constituição de uma nova sociedade. Este movimento, que se assemelha às discussões para a formação de professores, tem foco nos debates sobre as propostas e as reformas pensadas para os cursos de formação de professores em Educação Física (KUNZ 1991; BRACHT, 1996; SOBRAL, 1996; SOARES et al., 2009).

Ressalta-se que nas premissas apontadas pelas experiências vividas nos cursos de formação que um perfil de docência se constitui, assim como concretiza a percepção do estudante para a profissão por ele escolhida. O movimento pensado pelas ações pedagógicas na formação inicial busca traços característicos de um bom professor para atuar numa educação cada vez mais qualificada. Assim, as propostas de formação idealizadas assumem uma nova roupagem para a perspectiva do professor reflexivo. Para Fortes (2008) “(...) não é a prática em si que é formadora, mas a reflexão sobre a prática, a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo e com os outros” (p. 90).

Desta forma, o segundo eixo de análise da identidade durante o período da formação inicial, vincula-se a necessidade de um ensino pautado na realidade do futuro campo de atuação. Os ensinamentos do curso de graduação devem emergir de um contexto real de prática, onde a resignificação de conceitos subsidiem e renovem as ações práticas (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Uma perspectiva crítica para a formação do professor de Educação Física é assumida pela área, quando se entende a necessidade da formação reflexiva sobre seu fazer pedagógico. A perspectiva deste ciclo é motivado por uma proposta de formação que encontra, em seus docentes, indivíduos que se constituem com esta intenção. Basei (2011) que definiu como principais características de um bom professor de Educação Física a investigação, a ampliação do paradigma técnico instrumental nas aulas, a boa relação com os estudantes e a competência comunicativa. Tais características fazem parte da construção da identidade profissional de base que coloca em jogo as imagens de si e dos outros, a construção do eu ideal e a realização dos seus desejos profissionais.

Gariglio (2010) afirma a partir de um estudo realizado com professores que estes reconheciam a importância da teoria, dos conhecimentos e dos procedimentos acadêmicos, mas criticaram o distanciamento da formação com as questões oriundas da prática. Além disso, os envolvidos afirmaram que este conhecimento serviu de base para os enfrentamentos e dilemas do período de inserção na escola como professores. Nesta perspectiva, é possível identificar o uso mais intenso, nos primeiros anos da docência, de um comportamento refletido sobre o papel de estudante no tempo da escola básica, do que sobre as aprendizagens dos cursos de magistério e de formação inicial

universitária. Esta postura se concretiza em atitudes já vivenciadas e comprovadas como satisfatórias, diferentes das teorias desconectadas do real, estudadas durante a formação (FORTES, 2008).

A falta de conexão entre a teoria e a prática é um problema real nos cursos de formação de professores em Educação Física. A concepção técnica do movimento, historicamente assumida pela área, dificulta a quebra de uma formação enraizada quase que exclusivamente em concepções teóricas, oriundas das ciências biológicas, da esportivização do movimento e do doutrinamento do corpo (BRACHT, 1999).

A marca de uma cultura técnica biológica na formação, ao invés de um investimento nos aspectos sócio culturais, é discutida no artigo de Dowling (2006), ao tratar dos espaços destinados à reflexão das questões de gênero na formação inicial. O estudo aponta um tema real da escola, que ganha contornos sócio educativos resultantes de posturas sociais, mas que é pouco tratado nos cursos de graduação, o que pode exemplificar o distanciamento do contexto educativo com o contexto formador.

A identidade é um processo de reconhecimento. É preciso que o indivíduo se entenda como parte do processo para que este assuma determinadas características (IZA et al., 2014). Para além de posturas, estas características se tornam “tatuagens” originadas em identidades sociais reais (identidade para si). Durante a formação inicial o distanciamento, real, da teoria e da prática limita o sentimento de pertencimento e motivam possíveis frustrações num processo de identidades sociais virtuais (DUBAR 1997).

Contudo, há no tempo da formação inicial espaços, que objetivam aproximar a universidade da escola, sendo eles as práticas como componentes curriculares e os estágios supervisionados. De fato, nas propostas e nas legislações estes são espaços com carga horária e finalidades específicas, que concretizam este propósito. Porém, ainda não se percebe o impacto destas proposições em ações reais e concretas da formação do professor de Educação Física (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010).

Os estudos analisados que se utilizaram dos estágios para discutir a constituição da identidade docente (TINNING, 2004; ALVES et al., 2012; FLECHTER, 2012; BATISTA, 2011) reconhecem este momento como um espaço crucial de vivências e exploração da docência, principalmente por permitir ao estudante elaborar suas primeiras sínteses

do que é ser professor. De fato, a configuração das propostas de estágios curriculares, aliada a um referencial epistemológico bem fundamentado, pode se tornar um dos alicerces da transformação de algumas crenças da identidade do professor em transações sociais da identidade que se pensa para um professor. Esta análise torna-se possível, de acordo com Januário (2012), quando se aceita a ideia de que um pensamento didático bem estruturado transcende as crenças, indica coerência com as experiências anteriores e assume uma ação pedagógica mais qualificada.

A implementação dos estágios promove determinada tensão, comum na área da Educação Física, entre a teoria e a prática. A organização das propostas de estágios deve prever e garantir a situacionalidade da formação, ou seja, os contornos reais da experiência profissional se constituem naturalmente, a cada vivência, e vão desenhando os contornos da identidade profissional (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012). Assim, os estágios obrigatórios dos cursos de formação de professores assumem “(...)um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da Educação Física e com a qualidade da educação” (BATISTA et al., 2012, p. 105).

O momento dos estágios obrigatórios se configura como tensão entre as identidades biográficas e as identidades relacionais, ou seja, este momento é o espaço onde o estagiário experimenta a vivência real de seus ideais de ser professor em contato com as necessárias atitudes e habilidades que o próprio campo escolar exige. O impacto desta experiência proporciona o surgimento de outra identidade, carregada das condições subjetivas do campo de estágio com os saberes oriundos do saber fazer, ser e sentir professor (LOPES, 2007).

As práticas como componente curricular possibilitam a imersão do estudante no ambiente escolar, desde as primeiras fases do curso, tornando concretas as situações que no período da formação inicial ainda se configuram como subjetivas (MARCON, 2013). Esta ação estabelece articulação intrínseca com as disciplinas de estágios supervisionados e com as atividades de trabalho acadêmico, compondo a formação da identidade do professor como educador. Ao proporcionarem a incorporação dos papéis da docência, há o reconhecimento da escola e da prática pedagógica nos processos iniciais da formação. Além disso, o contato direto com a escola e com a sala de aula permite que o futuro professor possa realmente compreender as

adversidades e as dificuldades da carreira, bem como os benefícios e os encantamentos da profissão.

De fato, as mudanças ocorridas na legislação brasileira definiram algumas ações, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas como componente curricular ao longo do curso e a ampliação da carga horária mínima dos estágios obrigatórios, reforçando o importante papel dos cursos de formação na constituição da identidade do ser professor. No entanto, Iza et al. (2014), alerta que o sentimento de ser professor depende de tempo, pois é “uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações” (p. 276).

Assim, não obstante a esta realidade, o terceiro eixo que tem sido utilizado para contextualizar a identidade no período da formação são as habilitações propostas para a área da Educação Física. Um dos principais dilemas da área está na resolução política da divisão de habilitações em licenciatura (formação de professores) e bacharelado (atuação em postos de trabalho fora do contexto escolar), instituída para dar conta dos vários campos de atuação da Educação Física. Esta regulamentação propõe formações diferenciadas para um vasto mercado com características diferentes. Na prática, porém, isto ainda não se concretizou, pois as oportunidades de trabalho são abraçadas independentemente do tipo de formação do profissional (BORGES; DESBIENS, 2005).

Na dialética do conhecimento e no campo de atuação da Educação Física, Borges e Desbiens (2005) definem o trabalho do educador físico “quer que seja realizado em uma sala de aula quer em centro esportivo, é antes de tudo uma atividade fundada nas interações entre seres humanos”, e desta forma assumem certa identidade e “desse ponto de vista, todas elas possuem um dimensão educativa no sentido mais amplo” (p. 161).

O modelo de formação citado por Borges e Desbiens (2005) refere-se a uma proposta que separa e hierarquiza os saberes disciplinares da Educação Física, a formação pedagógica e a formação prática. As experiências práticas são as últimas preocupações da docência, sendo representadas e investigadas somente nos espaços dos estágios delimitados pela aplicação de uma teoria pronta e concreta, cristalizada em propostas metodológicas prontas.

Além das habilitações promoverem uma limitada visão social do papel do professor de Educação Física, ainda gera incômodos de entendimentos dentro do coletivo docente da área. Isto é, ao dar voz aos professores de Educação Física, no intuito do entendimento biográfico da representatividade do ser professor, Gariglio (2010) expõe que há o sentimento entre os professores da área, fomentado por informações recebidas na formação inicial, de que “os saberes de sua disciplina seriam inferiores aos estudantes”(p. 22).

Desta forma, a discussão curricular e sua relação com a constituição da identidade docente na Educação Física são destaque no estudo de Benites (2007) que expõe um conjunto de saberes específicos, constituídos na formação profissional e nos saberes advindos da formação pessoal, uma representação de classe docente com referência em hábitos da experiência, mostrando que a identidade vai se constituindo ao longo da formação. Esta perspectiva também foi adotada por Figueiredo (2009), que reforça a construção de identidades a partir do conhecimento prático, levantando, porém, uma identidade instável, manifestada em uma transação objetiva, devido à restrição dos campos de atuação com foco em apenas em uma habilitação.

Assim, o diálogo entre conceitos e as vivências reais durante a formação inicial foram analisados, permitiu entender como se configura o ser professor durante a fase de formação acadêmica de suas vidas.

2.2.3 O tempo de ser professor de Educação Física

Um aspecto destacado por Dubar (1997; 2003) é que o conceito de identidade profissional docente começa a se delinear, principalmente quando se considera que tal conceito é socializado e que a identidade pessoal do indivíduo é mutável e ‘inacabada’. Assim, a partir do contexto profissional e da análise socializada, ela assume caráter coletivo e passa a ser reconhecida como identidade profissional. O critério base desta mudança é percebido num processo relacional, em que pares relacionam identidades pessoais de caráter biográfico, em um processo de reconstrução e ressignificação de diferentes papéis sociais.

A constituição da identidade docente ao longo da carreira profissional também foi abordada por Moreira e Ferreira (2012), que concluíram que ela sofre influências das diferentes funções e entendimentos dos momentos vividos. É importante destacar que, assim,

a identidade já assume uma configuração oriunda da formação inicial e que as mudanças são possíveis e esperadas.

Portanto, é no ingresso da carreira docente que a identidade se manifesta num formato pré definido pela negociação de múltiplas identidades já vividas. No entanto, agora ela ganha contornos de uma base estrutural incorporada conceitualmente e legalmente pela conclusão do curso superior (Fortes, 2008). Assim, os eixos que definem o entendimento da constituição da identidade docente neste período perpassam as práticas pedagógicas e as características de ensino deste professor, os processos coletivos e relações com os pares, e ainda a legitimação da profissão enquanto classe profissional na efetiva e constante melhoria das condições de trabalho, conforme quadro 03.

Quadro 03: Eixos de análise da identidade docente no tempo da carreira docente.

	Eixos de análise	Característica principal	Relação conceitual com Dubar (1997)
Tempo da carreira docente	Atuação pedagógica	Uso das abordagens de ensino e das experiências sócio corporais e do corpo como fundamento pedagógico	Processo biográfico Identidades herdadas e visadas
	Processo coletivo, relação com os pares, e o campo de trabalho	Exposição efetiva do trabalho – análise externa pela necessidade de trabalho com diferentes turmas Ações coletivas do trabalho docente, reuniões, avaliações, eventos escolares	Processo relacional Atos de atribuição
	Legitimação Profissional e condições de trabalho	Habilitações e campos de atuação distintos – delimitação de identidades	Transação Objetiva

Fonte: Elaborado pelo autor.

Importantes para a identidade biográfica (para si) as inúmeras possibilidades de ação didático-pedagógica, oriundas de múltiplas

abordagens e concepções de ensino se apresentam atualmente para a Educação Física escolar como fundamentos pedagógico para o ato de ensinar. As tendências mais tradicionais de ensino encaminham os processos com um olhar técnico instrumental orientado pela esportivação do movimento, entretanto as abordagens mais progressistas solicitam crítica e autonomia das práticas corporais. Contudo, o que cada professor acredita e entende sobre o que é Educação Física e quais são seus princípios políticos e filosóficos é instituído por escolhas individuais (FIGUEIREDO, 2010).

Outra característica marcante do profissional de Educação Física, a qual interfere na configuração de sua identidade, diz respeito às experiências sociocorporais construídas socialmente no cotidiano dos espaços escolares e não escolares ao longo da vida (FIGUEIREDO, 2010).

As reflexões do uso do corpo e do movimento, no processo de identidade docente, especialmente para os professores de Educação Física, ainda são consideradas como componentes didáticos no processo de ensinar. A utilização da ‘fala corporal’ é um comportamento internalizado pelos docentes como auxílio às ações do ensino (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010). No caso do ‘ser professor de Educação Física’, as vivências corporais podem produzir rotinas de práticas satisfatórias, que são interiorizadas e se tornam ‘práticas não questionadas’, sendo usadas na resolução de situações imediatas (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006).

O uso da comunicação corporal pode influenciar a postura docente, bem como o modo de ser professor, quando o estudante sustenta suas experiências docentes em experiências sociocorporais. Tal conflito apoia em elementos subjetivos da formação inicial, por exemplo, o local e o material para uma aula de Educação Física, que promovem contradições no contexto escolar e que são condicionantes da identidade destes profissionais (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011).

Neste processo também se instaura a tensão da representatividade social do uso do corpo e do objeto de estudo ‘movimento’, dimensionados, na esfera do trabalho, como categorias menos valorizadas no rol de conteúdos desenvolvidos na escola. Além disto, aspectos como o dilema vivido pelos professores de Educação Física a propósito de uma representação equivocada dos pares sobre sua importância educativa; o desencantamento dos alunos em relação às aulas; o olhar socialmente construído, que reflete a falta de um aporte

teórico para as ações aplicadas por estes professores, também impactam a formação das identidades relacional – para o outro – e biográfica – para si (FIGUEIREDO, 2010).

O segundo eixo de análise que estrutura a base da significação social da profissão e de suas tradições que compreendem as características marcantes dos professores de Educação Física. A exposição gerada pelo espaço aberto da “sala de aula” deste docente, assim como a expectativa social que a área promove na qualidade de vida dos indivíduos, fazem com que a concepção da identidade para si e da identidade para o outro revelem as suas múltiplas identidades (SOUZA NETO et al., 2010; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011; RODRIGUES et al., 2012). O espaço profissional interfere diretamente na constituição da identidade, porque é ele que evidencia as múltiplas pertencas dos professores. Além disso, são nas múltiplas experiências que as identidades vão se organizando e reorganizando em um movimento contínuo e flexível.

As estruturas físicas diferenciadas e abertas e os materiais didáticos utilizados pelo professor de Educação Física, o diferenciam dos demais docentes da escola. Isto gera, sob olhares externos, análises, por vezes, descontextualizadas do por que e do para quê tais práticas. Há também a exposição das fragilidades, hoje assumidas pelos docentes da área, devido à quebra de paradigmas epistemológicos, ao descaso de políticas educacionais próprias para a Educação Física e ao ‘cansaço’ profissional provocado por uma carreira exigente e turbulenta (RODRIGUES; FIGUEIREDO et al., 2011).

Na contextualização do trabalho coletivo as experiências docentes na entrada da carreira e a constituição dos saberes são aspectos importantes na incorporação dos grupos de pertença, nos quais o docente se insere. A identidade vai se concretizando nos ideais do ser professor (identidade para si) conforme as condições das instituições (atos de atribuição). Neste movimento, as identidades reivindicadas ganham forma e significância. Neste sentido, o entendimento de ser professor vai além do espaço da Educação Física e ganha traços de identidade docente, assumida socialmente pelas políticas públicas de educação e de crítica social aos contextos profissionais (GARIGLIO, 2012).

O movimento de entrada na carreira docente é apresentado por Gariglio (2012) como acontecimentos que marcam e delimitam o percurso a seguir para ser professor. O autor destaca o choque com a

realidade, concretizado pela relação com alunos e pares; a exigência de competência para os encaminhamentos burocráticos; a falta de habilidade para a transposição dos conhecimentos, antes conhecimentos acadêmicos, agora conhecimentos didático-pedagógicos.

O campo de atuação também é caracterizado como um aspecto interveniente nas constituições da identidade, ele está presente nas identidades individuais e mesmo nas coletivas (LOPES, 2002). Assim, é que nos estudos de Rodrigues e Figueiredo (2011) e Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012), a educação infantil é refletida através das experiências relatadas por uma professora. O lugar de intervenção assume a possibilidade da caracterização não de uma identidade, mas de identidades possíveis que permeiam o sujeito por serem constituídas no e a partir do campo profissional. A identidade é, pois, assumida e constituída por campos que se entrelaçam nos âmbitos político, social, ético, estético e epistemológico.

A experiência do ser professor em uma escola profissionalizante identificou a necessidade de ampliação do objeto de estudo da Educação Física, no domínio dos conteúdos pertencentes a esta realidade. Na lógica interna institucionalizada das ações, o tratamento pedagógico ocorre nas dimensões constitutivas de uma disciplina escolar, isto é, em um conjunto de saberes, de posturas físicas e/ou intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas (GARIGLIO, 2010). Desta forma, o campo é novamente objeto de reflexão para a constituição da identidade docente.

A última análise do tempo da carreira docente, evidência as ações de classe e a busca por melhores condições de trabalho. Considera, também, que a constituição da identidade docente é um processo dinâmico, as demandas socioadministrativas do ensino e a afirmação de si se caracterizam por um movimento reflexivo e contínuo da vivência de múltiplas identidades. Assim, as reconstruções e as crises identitárias surgem quando os projetos pessoais não coincidem com as aspirações dos grupos e ou das instituições (BOLIVAR, 2007).

Configura-se, portanto, importante para o satisfatório desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, institucional, a habilidade de articulação entre as exigidas mudanças individuais e a mudança coletiva (LOPES, 2007). É neste movimento que a transação objetiva dinamiza as percepções individuais da docência numa perspectiva social para a identidade. As aspirações coletivas se misturam

a anseios individuais e reproduzem interesses de uma categoria profissional.

A condição de inferiorizada dos professores de Educação Física no ambiente escolar, que muitas vezes é imposta aos professores de Educação Física, constitui um elemento fundamental na identidade deste profissional. No entanto, o que tem assegurado as funções deste docente são as dimensões morais e éticas que envolvem seu trabalho, já que o objeto de estudo deste componente curricular promove a imersão aos aspectos sociais, afetivos e culturais (FARIA et al., 2012). Para Iza et al. (2014), “As várias faces da constituição do ser professor baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida” (p. 277).

Ao desenhar a constituição de identidades dos professores, Flores e Viana (2007) relatam que as reformas das políticas educativas trazem consigo a lógica da melhoria da educação e dos índices socioeconômicos do país; desafiam as práticas de ensino existentes, gerando instabilidade da docência; aumentam o volume de trabalho dos professores; nem sempre dão atenção às questões de eficácia, motivação, comprometimento e satisfação do trabalho do professor, aspectos que representam sua identidade.

Ao perpassarem pelos contextos e tempos vividos na carreira dos professores, as características deixam marcas registradas na trajetória profissional exigindo e estabelecendo mudanças de atitudes, de crenças e de valores da docência. Diferenças no perfil do profissional a cada tempo vivido foram evidenciadas no estudo de Moreira e Ferreira (2012, p. 48), nomeadamente “(...) nos primeiros anos de serviço há tendências para professores entusiastas, empenhados, criativos (...), com 10 anos de serviço, ainda são entusiastas e confiantes, porém mais serenos, reservados e preocupados (...), e depois de 10 anos, ainda são entusiastas, algumas vezes preocupados, mas já cansados e desmotivados”.

Ao abordarem a identidade docente após o ingresso na escola, já como professores habilitados, os estudos demonstraram que o campo educativo, a cultura escolar, as limitações e as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica e as relações com os pares e os estudantes são determinantes para a crise de identidades. A tensão gerada na rotina do ser professor nos diferentes espaços educativos resulta na prospecção de múltiplas identidades, atributo do processo contínuo e mutável da construção das identidades profissionais.

Contudo, para se compreender a identidade docente, é necessário investigar o tempo e os espaços da formação deste profissional, onde marcas são incorporadas e ressignificadas ao longo da carreira dos professores. Desta forma, a trajetória percorrida na profissionalização, também, registra experiências positivas e negativas que interferem no entendimento desta identidade.

Portanto, a identidade do professor é percebida como um movimento de constituição contínua e mutável, influenciada por premissas internas e externas ao indivíduo e assume o confronto entre o “eu” e o “outro”. Estas características são definidas por Dubar (2005), ao afirmar que as experiências oriundas das histórias de vida de estudantes (identidade para si), as práticas pedagógicas dos docentes do curso de formação inicial (identidade para o “outro”) e o desempenho do ofício (identidade visada) podem relacionar-se na constituição da identidade docente.

2.3 Legislação e marcos regulatórios no processo histórico dos cursos de formação de professores em Educação Física

Os marcos regulatórios da prática de ensino e dos estágios curriculares nos cursos de formação de professores em Educação Física, no decorrer do tempo, delimitaram as ações que nortearam a formação inicial na realidade brasileira (NUNES; FRAGA, 2006; PIRES, 2006). Além disso, o tempo e o espaço destinados aos estágios curriculares retratam as propostas idealizadas nos cursos de graduação, influenciadas tanto pelas legislações e pelos movimentos profissionais, quanto pelos novos ideais educativos (CARVALHO, 1992; FAZENDA et al., 1994).

O resgate histórico sobre a contextualização dos estágios na formação de professores apresenta a legislação implementada em 1931, a qual deflagrou as articulações iniciais para a formação de professores. Porém, somente com a regulamentação das práticas de ensino em 1961 são estabelecidos princípios para aquisição do conhecimento *in loco* da intervenção.

As discussões sobre a prática de ensino e os estágios supervisionados na formação inicial de professores são de longa data. Embora o conceito de estágio curricular tenha sido estabelecido na Lei nº 6.494/77 (BRASIL, 1977), na prática ele não se traduziu numa efetiva mudança na finalidade dos estágios nos cursos de graduação. Os estágios curriculares, a partir deste contexto, ganham prioridades na

formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que o definiu como uma prática de inserção e de conhecimento social e pedagógica sobre os espaços educativos (BRASIL, 1996).

Um aspecto a destacar é que os estágios ganham representatividade numa formação consolidada pela realidade da docência somente a partir da Resolução nº 03/CNE/1987, que distingue a habilitação em bacharelado e licenciatura (BRASIL, 1987), assim como pelas Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), que normatizam a formação de professores no Brasil. Além de estabelecerem a forma de oferta, tais resoluções determinaram o tempo, as cargas horárias e as finalidades dos estágios na formação.

Outro aspecto importante é que a premissa predominante para os estágios é a interlocução efetiva da teoria com a prática. Contudo, após dez anos de implementação das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, a ação mais eminente apresentada centra-se na ampliação da carga horária dos estágios. De fato, o ponto crucial a ser discutido e revisto é uma formação que emerge do espaço real da escola, onde a teoria é construída e reconstruída a partir da realidade vivida, ou seja, as experiências vividas nos estágios curriculares (BORGES, 2008; SCHERER, 2008; IZA; SOUZA NETO, 2015).

2.3.1 A trajetória histórica de 1931 a 2015: o entendimento sobre os estágios curriculares

Ao resgatar os fatos da história referentes à formação profissional em Educação Física, bem como as legislações que nortearam as propostas curriculares, buscou-se compreender o impacto destas marcas nos estágios obrigatórios dos cursos de formação de professores da área. A análise da legislação consultada permitiu identificar três fases distintas da formação de professores em Educação Física até a concretização dos estágios curriculares supervisionados nas legislações, quais sejam: fase de definição de habilitação e de especificidades da Educação Física; fase de incorporação da Educação Física às exigências da docência; e a fase de estruturação das especificidades da Educação Física nas exigências para os cursos de formação de professores (Quadro 04).

Quadro 04: Síntese sobre as legislações da formação de professores de Educação Física.

Fase	Ano	Norma	Objeto Regulamentado	Características
Fase de definição de habilitação e especificidades EF	1931	Primeiro curso civil EF, Governo de SP	Habilitações: Instrutores de ginástica Professores de Educação Física	Influências militares e médicas
	1939	Decreto-Lei nº 1.212/39	Criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD)	Expressa a formação, o ensino, os conhecimentos e a pesquisa em EF difundidos no Brasil
Fase de incorporação da EF às exigências da docência	1945	Decreto-lei nº 8.270/45	Amplia para três anos e currículo mínimo com disciplinas específicas	Formação cultural e profissional com conhecimentos específicos para o ensino
	1961	Lei nº 4.024/61	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Obrigatoriedade da EF nos níveis primário e colegial	Encaminha preocupações pedagógicas para a formação do professor de EF

Fase de estruturação das especificidades da EF nas exigências da formação de professores	1962	Parecer n° 292/CFE /62	Currículo mínimo e obrigatório para as formação de professores	Subsidia as concepções pedagógicas da docência
	1968	Lei n° 5.540/68	Aproximação da formação com o contexto da escola	Propostas iniciais para as práticas de ensino
	1969	Resolução o n° 09/CFE/ 69	Definição de disciplinas e cargas horárias para a formação pedagógica	Unificação de premissas teórico práticas para a formação de professores

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fase de definição de habilitação e de especificidades da Educação Física tem seus primeiros registros nas normas que emergem para regulamentar a habilitação e espaços de atuação deste profissional. Sob forte influência das forças militares e dos conhecimentos científicos oriundos das áreas médicas em 1931, foi criado o primeiro curso civil de Educação Física, em São Paulo, que habilitava os profissionais para serem instrutores de ginástica e professores de Educação Física (AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUZA NETO et al., 2004).

A década de 1930 registra os debates para a criação da ENEFD, implementada pelo Decreto-Lei n° 1.212/39 que concretizou as habilidades e as competências do professor de Educação Física (BRASIL, 1939). Esta norma define a atuação na Educação Física nos desportos, o conteúdo teórico básico a partir da unidade teoria e prática e a disseminação de pesquisas e conhecimentos relativos à área.

Com um campo de conhecimento mais organizado e com a sistematização de possíveis habilitações, o período entre 1945 a 1961 marca a fase de incorporação da Educação Física às exigências de uma legislação específica. É nesta fase que se concentram de forma significativa as normativas para a formação de professores, na realidade brasileira, definindo seus princípios básicos como currículo e cargas horárias. Neste movimento, a Educação Física elabora aproximações

com a docência que emergem do seu caráter educativo, contudo, ainda sob uma perspectiva tecnicista voltada às tendências biomédicas e esportivas motoras (AZEVEDO; MALINA, 2004; PIRES, 2006; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Ao abordarem esta temática, Souza Neto et al. (2004) destaca o Decreto-lei nº 8.270/45, que ampliou para três anos a duração do curso para a formação de professores e passa a exigir currículo mínimo e núcleo de disciplinas de formação cultural e profissional. Ainda, Pires (2006) ressalta que somente com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação, em 1961, que determina a obrigatoriedade da Educação Física nos níveis de ensino primário e no colegial, que as discussões pedagógicas da área assumem novos contornos.

Neste processo de reflexão para a formação do professor, a Lei nº 5.540 de 1968 deu início a Reforma Universitária, definiu as linhas iniciais sobre uma proposta para as práticas de ensino (BRASIL, 1968). O documento registra que a prática de ensino rascunha as primeiras intencionalidades de aproximação desta formação com as questões reais do ensino, estabelecendo um núcleo comum de disciplinas pedagógicas para os cursos de formação de professores (PIRES, 2006).

A relação dos conhecimentos oriundos da escola, com os conhecimentos teóricos da universidade marca a intencionalidade dos diferentes momentos das legislações às práticas de ensino e os estágios curriculares. No que diz respeito à área da Educação Física, a preocupação entre a interlocução da teoria com a prática é uma questão que influencia as práticas docentes, desde metodologias de ensino, posturas pedagógicas, princípios teórico filosóficos e o objeto de estudo da área (NUNES; FRAGA, 2006; REZER; FENSTERSEIFER, 2008; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, 2014).

Tendo como base o artigo 26 da Lei nº 5540/68, a Resolução nº 09/CFE/69 estabeleceu um currículo mínimo para os cursos de formação de professores, no qual são fixadas as cargas horárias e disciplinas obrigatórias de formação pedagógica, nomeadamente “Psicologia da Educação”, “Didática”, “Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau” (BRASIL, 1969). É neste momento que as experiências e as reflexões incorporadas a partir da imersão no contexto escolar ganham expressividade na formação de professores, pois a Resolução nº 09/CFE/69 legitima os estágios curriculares sob a forma de práticas de ensino.

A análise da implantação desta legislação nacional permitiu identificar como os espaços dos estágios curriculares obrigatórios foram percebidos e explorados pelos cursos de formação da área de Educação Física. Ressalta-se que na relação da norma com as intencionalidades pedagógicas dos estágios curriculares foi possível caracterizar três espaços distintos, entre eles: espaços de aproximação de conhecimentos teóricos e práticos; espaços de reflexão da docência; e, espaços de associação com o ser professor (Quadro 05).

Quadro 05: Espaços dos estágios na formação dos professores de Educação Física.

Espaços	Normas	Objeto regulamentado	Características
Espaços de aproximação com os conhecimentos teóricos	Resolução n° 09/CFE/69 Lei n° 6.494/77	As práticas de ensino deveriam ser ministradas na fase final do curso em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de formação de professores no final do curso.	Assumem características de complementação e os conteúdos se originam nas propostas de formação desarticulados da realidade da escola.
Espaços de reflexão da vivência docente	Decreto n° 87.497/82	Os Estágios deveriam ser atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho.	Autonomia para as universidades definir as propostas das práticas de ensino que deveriam ser ofertadas ao longo do curso. Fato que reforçou a didática como fundante dos estágios

	Resolução n° 03/CNE/87	Os estágios supervisionados deveriam ser incluídos e cumpridos em, no mínimo, um semestre letivo	Definição de marcos conceituais, ementas e cargas horárias
Espaços de associação do ser professor	LDB n° 9394/96, art.65 da Lei n° 2.014/2009	Dá nova diretriz à formação de professores e qualifica o conceito dos estágios: “II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” p. 01	O termo associação ganha significado de uma teoria construída na prática e de uma prática reconstruída pela teoria
	Resolução n° 02/CNE/15	Amplia a carga horária mínima para os cursos de formação de professores. Porém, não altera o trato específico aos estágios curriculares.	A associação da teoria e prática é fortalecida nas Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC) e no aumento de carga horária das atividades formativas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

É com a obrigatoriedade da prática de ensino, nas matérias objetos de cada curso de formação de professores, determinada na Resolução n° 09/CFE/69 que os estágios curriculares garantem espaço nos cursos de formação (BRASIL, 1969). Neste momento, os estágios assumem-se como espaços de aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos, caracterizados pela necessária articulação dos aspectos

teóricos do curso com o olhar prático da docência. A resolução previa que as disciplinas, na forma de estágio curricular supervisionado, deveriam ser ministradas em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas e como duração mínima, para cada curso de formação de professores (BRASIL, 1969).

No entanto, ao proporem a realização destas disciplinas somente no final do curso, sem um viés articulador, as propostas de formação reforçaram o distanciamento da teoria e da prática. Essa desarticulação é marcada por uma tendência produtiva do ensino sem uma significação prática da teoria. Sendo assim, os estágios se organizavam a partir da aplicação de conceitos ditos como verdade sem uma exploração (RIANI, 1996). Nesta organização, a dicotomia entre a teoria e a prática, característica da área da Educação Física, era reforçada. De acordo com Scherer (2008), a Educação Física era vista como promotora do estudo do movimento, enraizado na gestualidade e nas definições de padrões motores e técnicos.

A Lei nº 6.494/77 agregou aos estágios o conceito de complementação (BRASIL, 1977). Este caráter complementar na formação fazia com que os estágios fossem meramente explorados em outros momentos do curso. As diferentes disciplinas ensinavam o conteúdo conceitual técnico, as disciplinas de Didática ensinavam como ensinar, e as práticas de ensino promoviam as experiências no sentido de apontar erros e acertos (FAZENDA, 1994; FERREIRA; KRUG, 1999; PICONEZ, 2004).

O segundo espaço ocupado pelos estágios é o de reflexão da vivência docente, que emerge na implementação do Decreto nº 87.497/82, que buscou regulamentar a legislação sobre estas disciplinas (BRASIL, 1982). A autonomia agregada às universidades, por esta legislação, estabeleceu que as práticas de ensino deveriam se apresentar ao longo do curso, em propostas que realmente emergissem do mundo vivido na escola. Entendia-se que, com esta caracterização, as reflexões propostas para este momento de vivência fossem manifestadas durante a formação. Contudo, para que os estágios garantissem um espaço de reflexão da docência, as mudanças deveriam promover a interlocução do tempo de imersão na realidade escolar e as significações teóricas e práticas desta realidade (FAZENDA, 1994; SCHERER, 2008; NEIRA, 2012).

Novamente emerge a necessidade de um olhar mais específico para a docência em Educação Física, a superação de limitações como o

ensino desvinculado da realidade e a busca de ensino pautado em experiências com características específicas para a área originadas na escola (SOUZA NETO et al., 2004). Assim, com a publicação da Resolução nº 03/CNE/87 foram estabelecidas habilitações distintas para bacharéis e licenciados em Educação Física (BRASIL, 1987), entende-se que a partir de então, a formação do professor assume destaque e ganha definições próprias.

Com relação aos estágios, esta resolução dá autonomia às instituições para definirem os marcos conceituais, ementas e carga horária de disciplinas, respeitando no mínimo de 2.880 horas/aulas totais para o curso. Nesta carga horária, os estágios supervisionados deveriam ser incluídos e cumpridos em, no mínimo, um semestre letivo e serem complementados com a defesa de uma monografia (BRASIL, 1987).

O termo associação ganha significado de uma teoria construída na prática e de uma prática reconstruída pela teoria (CAPARROZ; BRACHT, 2007; FELDKERCHER, 2012). Nas análises das práticas vivenciadas, a proposta de formação idealizada assume uma nova roupagem para a perspectiva do professor reflexivo. Assim, a interlocução entre as exigências legais e as práticas formadoras fortalece ideais e princípios pedagógicos para as propostas de estágio. O movimento histórico, aqui registrado, estabelece um panorama da realidade brasileira até os dias atuais. Porém, a interpretação que marca a caminhada estabelecida após a Lei nº 9394/96, na formação de professores de Educação Física, desvela objetivos e princípios das práticas como componentes curriculares e de uma nova perspectiva para o estágio curricular supervisionado. Fato, registrado e valorizado na Resolução nº 02/CNE/2015, que dá destaque as atividades formativas.

2.3.3 Das práticas de ensino às práticas pedagógicas como componentes curriculares: qual era/é o real espaço dos estágios?

Ao identificar os momentos e finalidades para os estágios curriculares na formação do professor de Educação Física, motivados pelas diferentes normas e contextos históricos, fica evidente que as proposições apresentam avanços e limitações. Assim, as ações motivadas pela LDB nº 9394/96 e a normas posteriores a ela, indicam principalmente a inserção do estudante nos espaços educativos já nas fases iniciais da formação e um forte processo de reflexão sobre a docência.

Desde o surgimento das práticas de ensino nos currículos de formação em 1962, estas assumiram a função de aproximação dos estudantes com a realidade da docência, buscando relacionar a teoria com a prática (CARVALHO, 1992). Diante da complexidade de atribuições, estas disciplinas acabaram por serem tratadas como estágios supervisionados, muitas vezes em virtude da descrição da Resolução nº 09/CFE/69 (BRASIL, 1969).

As práticas de ensino, de acordo com Carvalho (1992), são atividades de reconhecimento e aproximação do futuro professor com a cultura da escola. Já o estágio curricular compreende o espaço destinado à imersão dos estudantes no ambiente escolar num processo de reflexão da realidade. Logo, as práticas de ensino e os estágios curriculares não possuem a mesma função. A diferenciação ficou mais clara após a implantação da Lei nº 9394/96, que por exemplo, buscou caracterizar de forma homogênea uma proposta para a formação geral de professores no Brasil e definiu normativas específicas para os estágios. (SCHERER, 2008).

A partir da LDB nº 9394/96, os estágios curriculares ganham novas perspectivas e surgem as Práticas como componentes curriculares (PPCC) enquanto iniciativas para garantir uma formação originada nas questões reais da docência. De acordo com o Parecer nº 28/CNE-CP/2001, as PPCC passam a ser compreendidas na formação específica do professor de Educação Física como “(...) uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2001, online).

Este tempo e espaço da formação inicial, segundo Marcon (2013) possibilita a imersão do estudante desde as primeiras fases do curso no universo educativo, tornando concretas situações que no período da formação ainda se configuram como subjetivas. A ideia central das PPCC é o contato direto com a realidade escolar, favorecendo uma formação crítica reflexiva e contextualizada num processo de investigação da docência e do campo de trabalho (DINIZ-PEREIRA, 2011; REAL, 2012; MAFFEI, 2014;).

A proposta de qualificação docente, alicerçada numa postura crítica reflexiva, lança desafios para a área da Educação Física. Para Maffei (2014), esta postura pode vir a quebrar um paradigma encontrado frequentemente nos cursos de Educação Física ainda com currículos “(...) tecnicista/fragmentados da formação e os conteúdos veiculados nas disciplinas que, muitas vezes, se limitam a apresentação de práticas já superadas de Educação Física” (p. 241).

A articulação intrínseca das PPCC com o estágio supervisionado, de forma conjunta e simultânea, busca qualificar o entendimento para a docência. Com esta interpretação, os estágios curriculares passam a ter outro trato pedagógico, podendo resgatar a qualquer momento conteúdos e experiências já experimentados ao longo da formação acadêmica (REAL, 2012; MARCON, 2013).

Embora não seja possível afirmar que as práticas de ensino foram substituídas pelas PPCC, há o reconhecimento que as PPCC, quando organizadas numa lógica curricular de associação com conteúdos teóricos e a realidade dos diferentes contextos educativos, promovem o reconhecimento de papéis, atitudes e ações construídas e resignificadas na docência. Com este suporte, os estágios curriculares passam a configurar um rito de passagem ou até mesmo um tempo a ser vivido (FORTES, 2008; CONCEIÇÃO; DIAS, 2012).

Um aspecto a destacar é que os estágios curriculares necessitam ser reconfigurados a partir de legislações específicas. Assim, as atuais exigências para os estágios estão definidas na Resolução nº 01/CNE-CP/2002, como por exemplo, a ampliação da carga horária para 400 horas e seu cumprimento desde a metade final do curso (BRASIL, 2002a). Além disso, a legislação vigente encaminha para a construção de propostas de estágio que devem atentar para alguns aspectos importantes: sua característica de vivência do real, o papel dos professores orientadores e supervisores, a reflexão e investigação da docência e as crises geradas no processo dos estágios curriculares.

Outro aspecto importante é que os cursos de formação e os professores orientadores que neste processo assumem papéis indissociáveis na ação de ensinar sobre o ensino. De fato, são eles que tornam visíveis as percepções e fazem do óbvio uma novidade, ensaios de uma real compreensão do que é ser professor. Porém, é o orientador de estágios que media possíveis e normais decepções deste momento da formação. As falhas advindas dos estágios podem marcar desilusões de um plano idealizado. As frustrações, geralmente refletidas pelo contexto e não pela prática pedagógica, aumentam o sentimento de desânimo e impotência (ALBUQUERQUE et al., 2005; MERSETH; SOMMER; DICKSTEIN, 2008; SILVEIRA, 2011; BENITES; CYRINO; SOUSA NETO, 2013). Já o professor da classe apresenta-se como um modelo de experiência concreta, porque segundo Conceição e Dias (2012), é por meio dele que o estagiário obtém a percepção do que é possível realizar como professor.

No movimento de realizações e decepções vivenciadas nos estágios curriculares se manifestam as motivações para novas posturas pedagógicas. De fato, a normalidade de experiências não provoca a reflexão e pode tornar a prática acrítica e desvinculada dos fenômenos complexos e reais da docência (FORTES, 2008; BATISTA, 2011). Assim, é na interlocução entre os aspectos da reflexão e investigação da docência, e as crises geradas no processo dos estágios curriculares que se materializa o processo de significação da docência, na construção e reconstrução de identidades (FORTES, 2008).

Desta forma, as limitações das propostas para os estágios curriculares não podem ser consideradas tão negativas à formação de futuros professores. Estudos apontam algumas limitações na organização dos estágios, as quais geram reflexões e vão influenciar a constituição da identidade docente dos estagiários: ações pedagógicas dos estágios e conhecimentos universitários desconectadas da realidade da escola (BORGES; DESBIENS, 2005; NEIRA, 2012). Situações problemas manifestadas com relação ao campo de estágio (falta de supervisão, material e estrutura), com relação à instituição formadora (falta de orientação e de vínculos com as escolas) e pessoais (medo, ansiedade e inexperiência) (MOLETTA et al., 2013); e a fragmentação das disciplinas e a forma isolada como são desenvolvidas nos cursos de graduação (FIGUEIREDO, 2009).

Independentemente de tais limitações já se configurarem em outros tempos como problemas a serem superados, há o reconhecimento de que as mudanças dos marcos regulatórios e dos paradigmas conceituais sobre a formação de professores compreendem importantes iniciativas que podem resultar em avanços assim como em retrocessos. Além disso, considerando que não é possível indicar solução definitiva para estas questões, é recomendável encontrar outras perspectivas para um movimento sempre renovado com relação aos estágios curriculares. Acredita-se que na reflexão sobre o ser professor, instigada pelas angústias e incertezas contextualizadas na formação inicial e nas intencionalidades pedagógicas propostas nos estágios, o estudante poderá confrontar sua capacidade de diálogo com a teoria e com a vida diária da escola. Assim, não são nas legislações ou nos períodos históricos que se encontrará a eficácia das propostas de estágios curriculares, mas na capacidade reflexiva e crítica do estagiário/professor de associar e reinventar as normas e as teorias no seu fazer docente.

Ao analisar os períodos históricos e as normatizações sobre os estágios curriculares, que demarcaram as reformas nacionais dos cursos de formação de professores de Educação Física, constatou-se que nem sempre os estágios curriculares foram o foco central das propostas e das legislações para a formação de professores na realidade brasileira. Além de muitas vezes serem confundidos com as práticas de ensino, os estágios curriculares assumiram espaços distintos de aproximação e reflexão sobre a docência bem como foram configurados como espaço de associação de uma formação fundamentada nos aspectos reais dos diferentes contextos educativos.

Destaca-se que foi a partir da LDB nº 9394/96 que o estágio passou a assumir o papel de protagonista na formação de professores de Educação Física, aliando-se às PPCC para favorecer o exercício da docência. Embora tal perspectiva esteja claramente explicitada nos marcos regulatórios, há o reconhecimento que a sua incorporação nos cursos de Educação Física ainda carece de aperfeiçoamento. De fato, as propostas de formação vigente buscam atenuar as limitações pontuais, especialmente a falta de relação com o campo de estágio, a qualificação de orientadores e supervisores, a maior articulação das demais disciplinas do curso com os estágios, entre outros.

Outro aspecto destacado no estudo é que a reflexão crítica da prática pedagógica sobre a escola e na escola tem alicerçado as ações dos docentes e é a essência da formação do professor. Assim, os estágios compreendem importante oportunidade para construir e reconstruir as teorias estudadas e desmistificar práticas culturalmente determinadas. Contudo, as crises e as limitações originadas nos estágios passam a ter significado quando o próprio estagiário compreende que a sua identidade de professor será constituída a partir da investigação e na vivência da docência.

Na tentativa de apontar o tempo e o espaço dos estágios na formação do professor de Educação Física, pode-se afirmar que os estágios curriculares realmente impactam a formação quando forem estruturados para estimular o ato da investigação sobre e na docência. Assim, para que os estudantes possam justificar teoricamente suas escolhas didático-pedagógicas, o movimento reflexivo necessita contemplar as metodologias de ensino adotadas, as orientações e supervisões, a exploração e a incorporação da cultura escolar, bem como os limites e as perspectivas das vivências que permitem distintas opções pedagógicas.

2.4 Os estágios curriculares obrigatórios na constituição da identidade docente

A constituição da identidade docente é um processo dinâmico, ele tem seu lugar em tempos e espaços historicizados pelo percurso de vida dos indivíduos, pelo momento da escola e pela contextualização social do docente. Assim, para um estudo sobre as identidades construídas por estagiários de Educação Física, no período dos estágios obrigatórios, é oportuno parar o tempo e analisar fatos, falas e registros detectados neste espaço e tempo determinados. É preciso, porém, ter claro que o tempo não para, o que se concretiza e se torna estável são as percepções, os entendimentos e as análises.

Merseith (2008) assume a ideia do desenvolvimento da identidade como um processo, como um passeio a ser percorrido, pelo qual é preciso passar para entender cada tempo do percurso. Beijaard, Meijer, e Verloop (2004) consideram que a identidade “não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional” (p. 108). Contudo, a identidade também se configura no ato da autointerpretação e do reconhecimento destas características em determinado contexto. No caso da identidade interpretada na condição de estudante estagiário, é a marca de um tempo, que continuamente será moldada por crenças, atitudes e experiências de outros e novos tempos (MERSEITH, 2008).

Identificam-se, neste momento, ainda de forma incipiente, alguns estudos com foco no debate sobre o olhar do estagiário para sua identidade docente (LOPES, 2007; ULIANA, 2009; CONCEIÇÃO; DIAS, 2012). Estes estudos se apresentam para diferentes áreas de cursos de formação de professores, de forma mais específica, na Educação Física são poucos os debates sobre esta demanda (FIGUEIREDO, 2009; ROZENGARDT, 2006).

Os estudos ora referendados indicam que o momento dos estágios obrigatórios se configura como tensão entre as identidades biográficas e as identidades relacionais, ou seja, este momento é o espaço onde o estagiário experimenta a vivência real de seus ideais de ser professor em contato com as necessárias atitudes e habilidades que o campo escolar exige dele. Do impacto desta experiência outra identidade surge, carregada das condições subjetivas do campo de estágio com os saberes oriundos do saber fazer, ser e sentir professor (LOPES, 2007).

Fortes (2008) defende que “não é no mundo virtual, isto é na sua formação inicial, mas no mundo da sua atividade real, isto é na escola

em que trabalha, que o professor terá a oportunidade de lidar com o déficit do cenário educacional” (p. 85). Na escola e na sala de aula, o professor passa a realmente entender as adversidades e as dificuldades da carreira, bem como os benefícios e os encantamentos da profissão. Em meio a estas tensões, as identidades são constituídas.

O estudo de Lopes Francisca (2007) sobre a temática do curso de formação de professores em Biologia identifica, como principal meta referida pelos estudantes, a necessidade de buscar subsídios para a ressignificação de conteúdos fundantes da área. A autora (2007, p. 98) explica que é no “contato com o contexto escolar que ele cria e recria o seu jeito de ser”.

Verifica-se que a construção da identidade ocorre com o processo de ingresso na carreira docente, já que muitas das intencionalidades postas e predefinidas sofrem alterações devido ao contato real nas escolas. Os modos de representação da docência podem, inclusive, assumir características contrárias aos princípios profissionais de professores em início da carreira. Essa contradição gera questionamentos sobre a identidade individual e leva a identidade docente a assumir novos contornos e a internalizar características das possíveis identidades coletivas, encontradas no contexto escolar (RONFELDT, 2008).

Este movimento também anuncia elementos oriundos da disciplina de estágio que têm impacto na formação da identidade docente e no comprometimento com a profissão docente. São eles: as experiências de ensino durante a formação; o processo reflexivo sobre as ações de ensino; as bases epistemológicas dos cursos de formação. Estes elementos são base de experiências e crenças incorporadas à condição de estudante, refletindo-se no percurso da vida profissional de ser professor (MERSETH, 2008).

Neste processo, outro dado importante, são os exemplos, positivos ou negativos, dos professores da classe de estágio e dos regentes das turmas, internalizados pelos estudantes. É perceptível que as ações e as atitudes adotadas por estes profissionais fazem com que os estagiários se deparem com características ora significativas, as quais são reproduzidas, ora rechaçadas, as quais são ressignificadas (ROZENGARDT, 2006).

Contudo, não é somente no contexto do estágio que o estudante vai assumindo aspectos inerentes à identidade profissional. Experiências vividas e exemplos de ações e atitudes observados, na escola básica e na

formação inicial, se tornam o marco inicial para a constituição da identidade docente. Este marco inicial assume, ainda, a função de resguardar e fortalecer o conjunto de princípios que compõe a identidade individual da docência (RONFELDT, 2008).

As imagens delineadas pelo sentido da docência vão se enraizando desde a experiência como alunos, isto é, antes de se entenderem como professores os estudantes já assumem uma representação da profissão advinda do período escolar. Estas imagens ainda iniciais e insipientes são cruciais para determinar suas atitudes para o ensino, tanto positivamente como negativamente. Importante destacar que estas imagens são elementos concretos de não idealizados como os saberes (CHONG et al., 2011).

Os modelos positivos, oriundos da formação inicial e dos estágios obrigatórios e, em especial, da postura dos professores, representam imagens a serem reproduzidas na docência. Estas identificações tendem a se transformarem em atitudes internalizadas e idealizadas nas identidades profissionais assumidas. No entanto, o confronto com ideias político-filosóficas e as diferentes visões de educação articulam-se com as experiências passadas, num processo contínuo de transformação das identidades (RONFELDT, 2008).

Nas análises das práticas vivenciadas, a proposta de formação idealizada assume uma nova roupagem para a perspectiva do professor reflexivo. De acordo com Fortes (2008), “não é a prática em si que é formadora, mas a reflexão sobre a prática, a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo e com os outros” (p. 90).

Nesta perspectiva, “a formação não é um fim em si, e que ela não pode sozinha, preparar inteiramente os futuros docentes” (BORGES; DESBIENS, 2005, p. 175).

Chong et al. (2011) defende que nos estágios a identidade se configura como o primeiro degrau na docência, pois neste momento da formação o estudante ainda não sofre influência do processo relacional/coletivo da constituição da identidade. Conforme o andamento desta experiência, a escola, os professores receptores, a orientação e o campo institucionalizado vão impregnando a constituição.

Uliana (2009) diz que, na maioria das vezes, o fazer do professor orientador do estágio, aquele que assume a relação entre universidade e escola, é marcado por atos específicos que ultrapassam a orientação para planejamento, as estratégias e a avaliação de ensino. Este professor

assume a função de ‘amigo/conselheiro’, e cabe a ele a mediação entre a teoria estudada e o real da profissão.

No entanto, há um movimento instável entre a admiração por posturas pedagógicas positivas e a indignação inconsciente provocada por atitudes enraizadas em um processo já cristalizado. Pela formação adquirida na universidade o estagiário avalia o que pode ser reconstruído na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, porém, ele não tem a certeza nem a firmeza de como fazer. A assertiva de que na prática a teoria é outra sintetiza esta angústia (CONCEIÇÃO; DIAS, 2012).

As referidas autoras identificam este processo como o jogo do reconhecimento, no qual há uma estratégia base para que aconteça, sendo assumido pela relação entre a teoria e a prática. Emerge a percepção de que os conteúdos estudados até então são insuficientes para a atuação docente, a qual os estagiários misturam com falas que destacam disciplinas do curso de formação como essenciais para tal momento. O foco de estudo de Conceição e Dias (2012) foi a formação de professores de História. Para estes estudantes estagiários, as lacunas deixadas pelo curso se manifestam nas poucas atividades práticas e no distanciamento entre os conteúdos e a realidade escolar. Estes dois aspectos estão marcados em falas como: “nada do que eles tinham aprendido até então os tinha preparado para tamanho desafio”, “há pouquíssimas dificuldades para dar aula, no entanto aconteceu exatamente ao contrário no momento da tarefa de elaboração de projetos de ensino ou planejamento” (CONCEIÇÃO; DIAS, 2012, p. 117).

A fragmentação das disciplinas e a forma isolada como são desenvolvidas nos cursos de graduação são as causas identificadas por Figueiredo (2009) para os impactos existentes na formação do professor de Educação Física. A falta de conexão entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos científicos pedagógicos é ampliada pela característica da Educação Física, já que, antes de saber ensinar, é preciso saber fazer as práticas corporais propostas. Esta é uma discussão permanente e pertinente no ambiente acadêmico.

É internalizada pelo estudante a vontade de saber jogar, em vez de saber ensinar o jogo. Apesar das tentativas de quebra deste paradigma apresentadas nas propostas de formação de professores, estas identificações, oriundas de vivências anteriores ao curso, são marcas registradas pela história de vida dos estudantes e por uma visão social vinculada às tarefas do professor de Educação Física (FIGUEIREDO, 2009).

A falta de oportunidades para trabalhar as questões dos saberes, das atitudes, das práticas educativas na formação dos futuros professor, lança raízes frágeis e superficiais sobre a identidade profissional. A sedução sobre o que é ser professor deve ser explorada, durante a formação inicial, através de diferentes desafios e compreensões da docência (RONFELDT, 2008). Os estágios são espaços de exploração e descobertas, às vezes impregnados por desilusões, fracassos e inseguranças. Ronfeldt (2008) considera os estágios como um tempo de “adolescência profissional”, marcado por princípios pessoais e estresses profissionais, sendo um processo de transição de identidade (p. 75).

Como marca deste momento, sentimentos como entusiasmo, medo, alegria e receio transformam esta fase em um ritual de passagem: da formação idealizada pelo currículo para a formação profissional idealizada pela pessoa, pelo indivíduo (MOREIRA, 2007).

Nesta perspectiva, as relações estabelecidas no conjunto das socializações de hábitos, tradições, habilidades e conhecimentos da Educação Física estão vinculadas ao universo profissional, vivido no estágio pelo estudante, e aos projetos políticos e culturais assimilados historicamente. Tais posturas expressam os valores e as representações sobre o corpo, o esporte, o papel de educação/escola/organizações que impulsionam a reflexão sobre as identidades construídas (ROZENGARDT, 2006).

As concepções da identidade docente de estudantes estagiários são construídas e reconstruídas nas comunidades de prática dos professores, encontradas no campo de estágio. Nelas o amadurecimento e a emancipação para a docência vão se desenhando (CHONG et al., 2011).

Em um estudo que referencia a formação inicial de professores de Educação Física, a identidade coletiva é nomeada a partir do espírito corporativo dos professores que, muitas vezes, é questionado pelos estudantes (ROZENGARDT, 2006). É preciso, portanto, uma postura mais crítica perante as atitudes pedagógicas do ser professor para que elas não se concretizem como um processo exigido pelo ‘ritual de entrada’ na iniciação à docência, mas como uma identidade coletiva do desenvolvimento real dos conteúdos.

Para a identidade em constituição, há momentos específicos de desenvolvimento do senso da identidade profissional, dos estágios, das práticas pedagógicas em disciplinas e dos projetos de extensão. Estes

são, entre outros, espaços de construção provisória da identidade profissional.

2.4.1 Os estágios curriculares obrigatórios na constituição da identidade docente na Educação Física

No contexto dos cursos de formação de professores, o embasamento teórico-crítico facilitador da práxis, no aperfeiçoamento contínuo da docência e do compromisso sociopolítico dessa profissão, é, frequentemente, fragmentado ou tácito. Esta limitação pode decorrer da formação inicial, que ainda pouco estimula o estudante a justificar suas opções conceituais (GIESTA, 1998). A prática se sustenta no embasamento teórico e permite a (re)construção de conhecimentos. Desse modo, “a teoria ilumina a prática e assim possibilita novos fazeres; a prática comprova, desmente e aperfeiçoa teorias; as teorias são sustentadas por práticas e as práticas por teorias. Enfim, teoria e prática são indissociáveis” (FELDKERCHER, 2010, p.112).

No que tange à legislação, além das diretrizes estabelecidas na LDBEN nº 9394/96, os debates para a reformulação das propostas de formação inicial para professores de Educação Física sofrem influência da Resolução nº 01 CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de formação de professores, de graduação plena (BRASIL, 2002a); da Resolução nº 02 CNE/CP, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b); da Resolução nº 07 CNE/CES, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004b); do Parecer nº 058 CNE/CES, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a).

A Resolução CNE/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002, promoveu mudanças consideráveis nos estágios curriculares dos cursos de formação de professores, com destaque para a ampliação da carga horária e a definição de campos de intervenção (BRASIL, 2002a). Na análise destes documentos, é perceptível que os princípios norteadores da formação do docente em Educação Física direcionam para a vivência e a internalização de habilidades que promovam sólida formação cultural, científica e técnica, o preparando para conhecer e intervir

pedagogicamente no campo das manifestações da cultura do movimento, na escola e em ambientes educacionais, consciente de seu papel de agente do desenvolvimento humano e social.

Estudos centrados na investigação dos saberes dos professores para o exercício da docência (BORGES, 2004; TARDIF, 2002) descrevem que os saberes docentes são plurais e oriundos de várias fontes de conhecimento, tendo início na vida escolar e indo, em seu desenvolvimento, até o contato direto com os pares. O estudante estagiário, ao se inserir *in loco* na escola, já deve ter se apropriado, integral ou parcialmente, de saberes oriundos do processo de formação profissional (formação inicial e continuada, estágios...), os quais serão reveladores, entre outros, dos princípios da formação profissional, do conhecimento sobre a cultura do movimento.

Para Farias e Nascimento (2012), “durante a formação inicial, deveriam ser absorvidos os saberes e as competências para que o professor venha a estabelecer uma relação harmoniosa com sua profissão”(p. 71).

Investigações sobre o desenvolvimento profissional de docentes expõem que alunos ainda em formação inicial podem ser considerados professores propriamente ditos, pois se considera que já tenham adquirido as competências profissionais para a docência. ‘Fase de novato’ é a nomenclatura adotada por Barone et al. (1996) e por Steffy et al. (2000), ao descreverem o final da formação inicial de professores e sua inserção no mercado de trabalho como caracterização do início da carreira docente.

Os estágios são entendidos por Feldkercher (2010) como um momento na formação de experiências temporárias, através das quais os estudantes buscam, a partir da realidade escolar, a compreensão do ser professor. Investigar esta etapa da formação torna-se um desafio, visto que as mudanças curriculares parecem estar consolidadas nos cursos de formação de professores em Educação Física.

Este é o período em que as habilidades e os conhecimentos construídos durante a formação se transformam em competências, as quais poderão ser alteradas ou se fortalecer, conforme as experiências no campo da profissão e as diversas situações vivenciadas. Um dos equívocos cometidos pelos cursos de formação inicial, de acordo com Bento (1993), é de não associarem elementos da profissionalidade, tais como crenças, valores, identidade de ser professor, de modo a amenizar os impactos existentes no início da atuação profissional.

Na formação inicial, os condicionantes de ações e atitudes são apresentados aos futuros profissionais, estabelecendo-se relações com os conhecimentos específicos da área de atuação. A identidade profissional é, pois, algo a ser construído na realidade da formação profissional e na carreira futura.

Quando Vieira, Vieira e Fernandes (2006) investigaram a competência profissional percebida de estudantes de Educação Física, diagnosticaram que ela se reflete nas escolhas didático-pedagógicas assumidas pelos estagiários. Objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e processos avaliativos se refletem na constituição do perfil político-filosófico dos futuros professores. Borges (2013) diz que a competência profissional é construída processualmente, com ação e reflexão sobre a prática.

É necessário, portanto, um processo de formação que transcenda a ideia de transmissão do conhecimento e possibilite ao estudante a reflexão crítica sobre as causas e consequências de suas atitudes pedagógicas. A formação inicial deve ser um espaço de autonomia para os futuros professores analisarem e ressignificarem conhecimentos, valores e crenças (BATISTA, 2011).

Borges e Desbiens (2005) falam de um saber que não é adquirido na formação inicial, mas é desenvolvido pelos docentes no processo de entendimento do ser professor. Um saber adquirido da própria profissão, dos erros e acertos, da escola da vida (p. 177).

A configuração das propostas de estágios curriculares, aliada a um referencial epistemológico bem fundamentado, pode se tornar um dos alicerces da transformação de algumas crenças da identidade biográfica em transações sociais da identidade coletiva. Esta análise torna-se possível quando se aceita a ideia de que um pensamento didático bem estruturado transcende as crenças; indica coerência com as experiências anteriores; assume uma ação pedagógica mais qualificada (JANUARIO, 2012).

O movimento característico da implementação dos estágios promove a tensão, comum na área da Educação Física, entre a teoria e a prática. A organização das propostas de estágios deve prever e garantir a situacionalidade da formação, ou seja, os contornos reais da experiência profissional se constituem naturalmente, a cada vivência, e vão desenhando os contornos da identidade profissional (BATISTA et al., 2012).

Em estudo realizado no contexto de Portugal, Batista et al. (2012) expõem que o espaço dos estágios deve garantir a ampliação da competência profissional e não apenas sua aplicação. Para tais autores (2012) os estágios obrigatórios dos cursos de formação de professores assumem “um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da educação física e com a qualidade da educação”(p. 105).

Os estágios deveriam garantir um espaço de criticidade sobre a formação até o momento vivido. As habilidades, os saberes e a competência adquirida deveriam dar conta das reais necessidades da prática dos estagiários. Contudo, a experiência apresentada mostra que, desde as primeiras intencionalidades pedagógicas propostas nos estágios, o estudante percebe a ineficácia dos programas, detectando dificuldades na aplicação de suas teorias. Outra crítica importante se refere à falta de relação com o campo, pois, muitas vezes, o professor receptor reclama que as ações pedagógicas dos estagiários estão desconectadas da realidade da escola (BORGES; DESBIENS, 2005).

É também papel dos estágios promover experiências da rotina escolar – reuniões de professores, discussões de classe, espaços de formação continuada – ações estas que refletem a natureza social do ser professor e desmitificam a individualidade da carreira docente. A reflexão crítica sobre estes processos deve ser privilegiada no âmbito da formação inicial, permitindo ao estudante estagiário adquirir a consciência política de sua função no contexto escolar (SOUZA NETO et al., 2012).

O entendimento de ser professor ultrapassa o espaço da Educação Física e ganha traços de identidade docente, assumida socialmente pelas políticas públicas de educação e por uma crítica social aos contextos profissionais. A postura crítica sobre as propostas de formação inicial vai efetivamente contribuir para a solidez da identidade profissional, a qual é coletiva.

CAPÍTULO 3

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo se faz a apresentação e descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o estudo. O processo guiou-se nas reflexões propostas sobre a construção da identidade profissional de estudantes estagiários de cursos de formação inicial em Educação Física se fundamentou em conceitos e concepções já incorporados pelo contexto educacional, bem como na realidade concreta de duas instituições de ensino superior.

A investigação foi constituída na e pela produção de conhecimento sobre a temática e nos dados coletados através dos instrumentos aplicados, e é demarcada pela postura científica, ética e crítica dos pesquisadores, visando ampliar o conhecimento sobre a formação inicial em Educação Física.

Desta forma, apresentam-se as características do estudo, as características das propostas de estágios das universidades investigadas, bem como o perfil dos estudantes envolvidos. A configuração dos grupos investigados delimita uma dada população que para o momento investigativo representa um cenário específico de contextualização para a identidade docente.

Para tornar mais claro os procedimentos da investigação trataram-se separadamente dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, as estratégias realizadas na busca das informações e a organização das análises. Ainda, é apresentados os cuidados éticos que forma utilizados para a realização do estudo.

3.1 Caracterização do estudo

Foi adotada a abordagem quali-quantitativa, para compreender os fenômenos estudados a partir da interpretação dos dados coletados. Esta abordagem não é oposta nem contraditória, mas considera a relação dinâmica entre os dados concretos e as subjetividades dos resultados.

Na utilização da abordagem qualitativa as análises identificaram as interpretações dos tempos e espaços destinados aos estágios supervisionados dos cursos de Educação Física cruzando tais etapas com as experiências vividas por diferentes estudantes estagiários. Assim, a caracterização desta etapa da investigação foi marcada pela

compreensão da identidade entrelaçada com as experiências e vivências dos indivíduos investigados. Minayo (2012) se apoia em Heidegger (1988) para definir que o sentido da experiência esta no ato da compreensão que se manifesta na linguagem. A autora explica que: “Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos” (p. 622).

Neste sentido, as pesquisas qualitativas tem como “matéria prima” as crenças, valores, atitudes, sensações, e interpretações individuais cristalizadas num processo subjetivo e intersubjetivo quando incorporado pelas ações humanas e sociais. Desta forma, o constructo científico destas pesquisas se fortalece na aproximação de critérios e requisitos objetivos da investigação (MINAYO, 2012).

A pesquisa também se caracterizou como estudo descritivo exploratório. Na perspectiva de Gaya et al. (2008, p. 152), esse tipo de investigação “(...) demarca características ou delinea o perfil de determinado grupo ou população”. O estudo descritivo é justificado por Negrine (2004, p. 61) como o pressuposto da pesquisa de corte qualitativo que se sustenta na “(...) crença de que as generalizações não são possíveis”.

A intenção de estruturação da investigação com base descritiva foi detalhar os resultados obtidos em cada etapa de coleta de dados, já que a construção dos instrumentos e das análises foi articulada a cada segmento do processo concluído e sistematizada em elaborações textuais.

Estas sínteses se tornaram o aporte do estudo, já que, segundo Gil (2008), nestes grupos de pesquisa, o objetivo é levantar opiniões, atitudes e crenças dos envolvidos, buscando identificar a existência de associações entre as variáveis. As evidências oriundas da análise de cada proposta pedagógica das instituições de ensino fundamentaram o olhar do conjunto de perspectivas educacionais, permitindo o destaque das especificidades, na constituição da identidade docente de estudantes estagiários na formação inicial em Educação Física.

3.2 O contexto dos estágios curriculares das universidades investigadas

Para melhor situar o estudo, descrevem-se os contextos de investigação e a situação de cada disciplina de estágio curricular nos cursos investigados. A fim de garantir o anonimato das instituições, elas

são nomeadas como **A e B**. A opção de escolha por estes universos adveio de suas características universitárias e de sua fundamentação na tríade ensino, pesquisa e extensão. Além disto, estas universidades são as únicas que ofertam curso de formação de professores em Educação Física no município de Florianópolis.

As universidades A e B possuem programa de pós-graduação consolidado, com oferta de cursos de mestrado e doutorado na área da Educação Física e Ciência do Movimento Humano.

No curso de Educação Física A, as disciplinas de estágios supervisionados visam “proporcionar oportunidade de aplicação de conhecimentos bem como uma melhor transição profissional”, segundo sobre o Projeto de Reformulação do Curso de Educação Física (2005, p. 33). A proposta se constitui em duas disciplinas, com 252 horas/aula -14 créditos - cada, para a 6ª fase e para a 7ª fase, Estágio Supervisionado em Educação Física I e II. Sob a supervisão da instituição formadora e da instituição acolhedora, os estudantes se inserem na prática cotidiana do local de trabalho através do efetivo fazer pedagógico como professor.

Segundo o projeto pedagógico do curso (2005) “(...) a função desempenhada será de selecionar, organizar e testar seus postulados teórico-metodológicos em situações concretas de aprendizagem do componente curricular de Educação Física” (p. 34). A constituição da atividade de docência ocorre por: observação na escola e na comunidade; coleta de dados institucionais e na comunidade; acompanhamento de atividades de ensino; análise da realidade escolar e do currículo; elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino em turmas de Educação Física; participação em atividades escolares de caráter geral.

Obrigatoriamente, o primeiro estágio é realizado por meio de docência efetiva, no componente de Educação Física na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio), e o segundo, de docência efetiva no componente de Educação Física da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) ou Educação Profissional. Está previsto que pelo menos um estágio seja realizado no ensino fundamental ou no ensino médio.

Os estudos são orientados por uma comissão de acompanhamento, visando garantir a aplicação efetiva da proposta. Estas disciplinas são vinculadas ao Departamento de Educação Física e ao Departamento de Metodologia de Ensino.

Para a instituição B, o estágio representa o momento em que o estagiário deixa de se posicionar como aluno e passa a assumir a postura de professor. Para esta instituição, os campos de estágio se configuram em espaços educativos públicos e privadas, sendo escolhidos pela coordenação do Curso.

Os estágios curriculares devem possibilitar aos estudantes um período de exercício pré-profissional, previsto no projeto pedagógico, em que o estudante de graduação mantém contato direto com o ambiente de trabalho, desenvolvendo atividades fundamentais, profissionalizantes ou comunitárias, programadas ou projetadas, avaliáveis, com duração limitada e supervisão.

Conforme o projeto pedagógico do curso (2012) os estágios estabelecem um vínculo importante entre a universidade e a comunidade, promovendo a busca constante da “(...) moderna tecnologia, aumentando o desenvolvimento técnico-científico de que a sociedade carece e exige” (p. 45).

A carga horária total é distribuída em cinco disciplinas, três de 90 horas cada – Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil, Estágio Curricular Supervisionado II: 1º Ciclo do Ensino Fundamental, Estágio Curricular Supervisionado III: 2º Ciclo do Ensino Fundamental, E duas disciplinas de 72 horas cada – Estágio Curricular Supervisionado IV: Ensino Médio, Estágio Curricular Supervisionado V: Educação Especial.

3.3 Estudantes estagiários participantes do estudo

Fizeram parte do estudo estudantes matriculados nas disciplinas de estágio curricular supervisionado do curso de formação de professores em Educação Física de duas instituições de ensino superior pública do município de Florianópolis (SC).

Foram considerados estudantes estagiários aqueles estudantes que estavam regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio obrigatório que compõem a matriz curricular dos cursos de formação inicial. O primeiro grupo (Grupo 1) foi composto por alunos matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado, no período inicial da coleta de dados (maio de 2015). Os critérios de inclusão desta fase foram à matrícula e a frequência na disciplina de estágio e o aceite de participação.

Para este grupo foi aplicado o questionário. No quadro 06 é apresentado o perfil dos componentes do grupo 1, e possíveis relações entre as informações. Este movimento permite uma melhor compreensão de quem foram os respondentes. Estas informações também foram utilizadas para as análises conceituais sobre a identidade docente, já que conforme Dubar (1997) os processos biográficos se entrelaçam com os relacionais num movimento de múltiplas identidades.

Quadro 06: Composição do grupo 1 – número de estudantes estagiários por instituição envolvida.

Instituição		Período do estágio	
A	19	Primeiro	11
		Segundo	08
B	40	Primeiro	07
		Segundo	08
		Terceiro	07
		Quarto/quinto	15

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 59 respondentes 40 estavam matriculados na Instituição B, e 19 na instituição A. A distribuição do total de estudantes nas disciplinas de estágios compreenderam na instituição B, que sete alunos estavam matriculados na primeira disciplina de estágio, na 5^o fase da matriz curricular deste curso, estágio que era realizado na educação infantil. Dos demais envolvidos, desta instituição, 11 realizavam o segundo estágio, da 6^o fase, com campo em escolas do ensino fundamental - anos iniciais, e sete, no terceiro estágio localizado na 7^o fase, que promovia o contato com os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Ainda, 15 estudantes estagiários desta instituição desenvolviam suas experiências de estágio no ensino médio e educação especial, ambos na última fase do curso, a oitava fase.

Para a instituição A, os participantes estavam assim distribuídos: sete estudantes no primeiro estágio do curso, na 6^o fase da matriz curricular e onze no segundo estágio localizado na 7^o fase do curso. Nesta instituição de ensino os campos e níveis de ensino de cada estágio são definidos nas disciplinas juntamente com os professores orientadores.

O quadro 07, representa a idade dos participantes desta fase de coleta de dados. É possível perceber que tanto na instituição A e B, o maior número de respondentes tem idade entre 21 a 30 anos. Este dado se torna relevante quando entendemos que os estágios acontecem na metade final do curso, desta forma os estudantes estagiários ganham experiência da docência ao mesmo tempo em que aumentam suas experiências nas rotinas de vida.

Quadro 07: Composição do grupo 1 – perfil de idades dos estudantes estagiários por instituição envolvida.

Instituição		Idade dos participantes	
A	19	Até 20 anos	01
		De 21 a 30 anos	15
		De 31 a 40 anos	02
		Acima de 41 anos	01
B	40	Até 20 anos	07
		De 21 a 30 anos	26
		De 31 a 40 anos	04
		Acima de 41 anos	02

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao relacionar a idade aos processos biográficos, é importante destacar que nove respondentes tinham idade acima de 31 anos. É possível que estes estudantes já tenham incorporados marcas de histórias de vida que impactam nas opções didáticas pedagógica, bem como no seu entendimento da docência. Esta “bagagem” de percursos já vividos, também pode ser utilizada quando características das identidades virtuais são aceitas ou rechaçadas (DUBAR,1997).

Nesta mesma lógica os nove estudantes que tinham idade até 20 anos, também representam neste grupo de estagiários um momento de aquisição de crenças, sentimentos e valores. Nestes casos não só sobre a docência, mas também sobre as reflexões de mundo e sociedade. A relação não se alicerça somente com a aquisição dos conhecimentos conceituais, mas também como estes são influenciados pelos saberes da experiência (BORGES; DENSBIENS, 2005).

Aqui é estabelecida uma relação de lógica, onde os indivíduos com maior idade possivelmente incorporam ou adquirem atitudes e percepções, não somente da área da Educação Física. A identidade profissional é específica para uma área de atuação, isto é, se torna coletiva pelas semelhanças de um grupo, mas é constituída individualmente nas singularidades de cada indivíduo. Por isso, não se pode negar a idade e as vivências quando se busca a compreensão de processos identitários.

Ainda com relação aos participantes do grupo 1 foi possível evidenciar que 33 indivíduos eram do sexo masculino e 26 do sexo feminino, informação referendada no quadro 08. Um dado interessante quando se contextualiza a formação de professores de Educação Física num entrelaçamento com experiências sócio culturais esportivas e com expectativas da docência, que por influencias culturais na realidade brasileira muitas vezes se apresentam bem diferentes para homens e mulheres.

Quadro 08: Composição do grupo 1 – sexo dos estudantes estagiários por instituição envolvida.

Instituição	Sexo	Quantidade
A	Feminino	10
	Masculino	09
B	Feminino	16
	Masculino	24

Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupo 2, foi constituído por estudantes matriculados nas disciplinas de estágios obrigatórios das duas instituições envolvidas. Primeiramente, evidenciou-se nestes cursos aqueles alunos que no período da montagem do grupo (outubro de 2015) tinham o maior número de disciplinas do curso de graduação concluídas. Esta listagem foi enviada aos professores orientadores de cada turma e estes indicaram os nomes de alunos que deveriam ser convidados a participarem do grupo focal. Segundo os professores eles indicaram aqueles alunos mais envolvidos com as disciplinas e mais comprometidos com a formação em Educação Física.

Desta forma, cada grupo focal foi realizado com sete alunos. A primeira reunião foi organizada com a universidade B, participaram sete

estudantes estagiários, quatro do sexo feminino e três masculino. Quanto ao período de matrícula, dois alunos estavam no primeiro, outros dois no segundo estágio, e dois realizando os últimos estágios (quarto e quinto), e ainda, um estudante estagiário no terceiro estágio.

Na universidade A, a distribuição dos participantes ficou em cinco estagiárias e dois estagiários. Destes quatro estavam realizando o último estágio e os demais matriculados na primeira disciplina de estágio da matriz curricular.

3.4 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Os instrumentos utilizados em cada etapa do estudo foram organizados de modo que atendessem as exigências dos objetivos específicos. Numa lógica de estruturação foram primeiramente realizados dois estudos teóricos que deram fundamentação para as coletas de campo. Durante a investigação prática dois grupos de estudantes estagiários foram constituídos atendendo a critérios específicos e pré-definidos. A descrição destes processos é sintetizada no quadro 09, e detalhada abaixo.

Quadro 09: Relação dos objetivos específicos com a sistematização da coleta de dados.

Objetivo específico	Característica da coleta	Envolvidos	Procedimentos
Identificar a contribuição de experiências anteriores a formação inicial na configuração da identidade profissional de estudantes-estagiários de Educação Física;	Questionário aberto	59 Estudantes estagiários	Aplicação do questionário diretamente aos envolvidos nos horários específicos de aulas das disciplinas de estágios
Averiguar a contribuição	Questionário aberto	59 Estudantes	Aplicação do questionário

das vivências de prática pedagógica como componente curricular e de estágio curricular na configuração da identidade docente de estudantes estagiários;		estagiários	diretamente aos envolvidos nos horários específicos de aulas das disciplinas de estágios
Identificar as transformações ocorridas durante o período do estágio curricular, em relação a valores e princípios didático-pedagógicos, e sua contribuição na configuração da identidade profissional docente em Educação Física.	Grupo focal	7 estudantes estagiários de cada instituição	2 sessões de Grupos focal - uma com cada instituição - com data, horário e local pré definidos. Utilização de filmagem e gravação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Visando à operacionalização do estudo, descreve-se, na sequência, cada uma das etapas, desde a caracterização do processo até o desenvolvimento, na íntegra, dos objetivos do estudo.

A aplicação de dois instrumentos, questionários e grupo focal, na população investigada, caracterizou como foco da coleta dos dados. Estes processos foram organizados em duas fases: uma inicial envolvendo o Grupo 1 de participantes com a aplicação de um questionário e outra com o Grupo 2 de estudantes estagiários com a realização de duas sessões de grupo focal.

O questionário semiestruturado constitui-se com 26 questões fechadas e abertas, com intuito de legitimar os tempos e os lugares de vivências de cada indivíduo investigado. As perguntas foram divididas em quatro grupos: dados de identificação, estágios obrigatórios na formação inicial, experiências anteriores à formação inicial, formação inicial. Aqui, buscou-se atender os objetivos de: identificar a contribuição de experiências anteriores a formação inicial na configuração da identidade profissional de estudantes-estagiários de Educação Física; e, averiguar a contribuição das vivências de prática pedagógica como componente curricular e de estágio curricular na configuração da identidade docente de estudantes estagiários.

Este instrumento passou pela validação de clareza e pertinência, neste movimento foram envolvidos 12 professores doutores na área da Educação Física, que com sua análise qualificaram a elaboração final do instrumento.

Tais informações foram fundamentais para a identificação de como as vivências de prática pedagógica, dos estágios curriculares obrigatórios, se entrelaçam com as experiências e vivências em diferentes tempos vividos e impactam na construção da identidade profissional do futuro professor de Educação Física. Segundo Negrine (2004) o uso de questionários tem por objetivo obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo, permitem uma exploração não prevista, oferecendo liberdade ao participante para dissertar sobre o tema, evidenciando aspectos que lhe são relevantes.

As respostas ao questionário foram o fundamento para a elaboração do roteiro utilizado para a condução do grupo focal. Desta forma, foi possível aprofundar e detalhar as informações pertinentes as experiências trazidas pelas histórias de vida, aos exemplos dos docentes durante a formação inicial, às práticas desenvolvidas em espaços como os estágios obrigatórios e não obrigatórios nos diferentes tempos e espaços dos estágios supervisionados.

Ainda, no período da coleta de dados diretamente nos campos investigativos foi organizada a aplicação do grupo focal com os envolvidos de cada instituição. A reunião de estudantes estagiários de diferentes fases dos estágios obrigatórios para uma conversação sobre esta disciplina e o processo de formação inicial, oportunizou a exploração dos diferentes olhares, compartilhados por ideias específicas de formação de professores de Educação Física.

Assim, a perspectiva e a expectativa de cada estudante, alicerçadas nos objetivos do curso a que ele pertence, vieram à tona, já que o “objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto” (DIAS, 2000, p. 03). O grupo focal se tornou fundamental para o entendimento do período dos estágios, pois marcou uma análise coletiva para questões individuais. Minayo (2012) afirma que:

a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência (...). Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre (p. 622).

A meta neste momento da coleta de dados objetivou a execução do último objetivo específico determinado para o estudo, constituindo-se em: Identificar as transformações ocorridas durante o período do estágio curricular, em relação a valores e princípios didático-pedagógicos, e sua contribuição na configuração da identidade profissional docente em Educação Física.

O refinamento de cada instrumento aplicado se constitui em um conjunto de análises que possibilitaram o entendimento, sob uma perspectiva mais ampliada, de como a identidade docente se configurou no processo de estágio dos estudantes em formação. O refinamento possibilitou igualmente análises focadas em categorias diferenciadas a posteriori, permitindo a construção de estudos específicos sobre o tema da identidade docente.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

O processo de coleta de dados iniciou somente depois da qualificação do estudo e da aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Catarina. As cartas convites foram entregues as duas universidades envolvidas e com a autorização para realização do estudo foram efetivados os primeiros contatos com os professores para o agendamento das visitas as turmas das disciplinas de estágios supervisionados para a aplicação dos questionários com os estudantes estagiários.

Foram agendadas previamente cinco visitas, uma em cada turma de estágio da universidade B, e quatro visitas as turmas de estágios da Universidade A. Com data e horário pré definidos, e após o consentimento do professor responsável pelas turmas, a pesquisadora compareceu na sala de aula e entregou aos alunos estagiários (que aceitaram participar do estudo), o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e uma cópia do questionário.

Em três turmas o questionário foi aplicado pelo professor orientador (da universidade), e nas demais a aplicação do questionário foi individual e sob a supervisão direta do pesquisador. Nesta etapa totalizou-se 59 questionários respondidos, 19 da instituição A e 40 da universidade B.

Após as análises das informações dos questionários, foi elaborada uma matriz analítica e um roteiro de condução para a realização do grupo focal.

Para esta segunda coleta de dados, foram agendados local e horário específico em cada uma das instituições e contatos os estudantes envolvidos. Na definição dos participantes do grupo focal foi elencado nomes de alunos que estavam com a matriz curricular completa ou com o menor maior numero de disciplinas concluídas (até a realização do grupo focal). Esta lista foi apresentada aos professores das disciplinas e a partir da indicação de possíveis alunos feita por estes docentes foram sendo realizados os contatos para o convite de participação.

Depois da realização de todos os convites, o grupo foi estabelecido por oito estudantes de cada instituição. Na data e horário agendados compareceram sete estudantes, com a ausência, sem justificativa e aviso de um estudante estagiário de cada instituição. Assim, as duas sessões de grupo focal foram realizadas com sete estudantes em cada uma delas. Este número de participantes respeitou a

indicação da literatura sobre este instrumento. A literatura indica um número de participantes entre seis a dez indivíduos, a quantidade interfere diretamente nas informações que desejam ser coletadas, isto é o grupo pequeno pode garantir uma discussão mais focada e crítica, já que cada participante terá mais espaço para suas contribuições (BACKES et. al, 2011).

Foi com a análise destes dois instrumentos que as informações passaram a ganhar contornos concretos de categorias a serem compreendidas. Desta forma, os subsídios já evidenciados nos questionários, foram aprofundados e qualificados com as análises oriundas das duas sessões de grupos focais.

3.6 Cuidados éticos

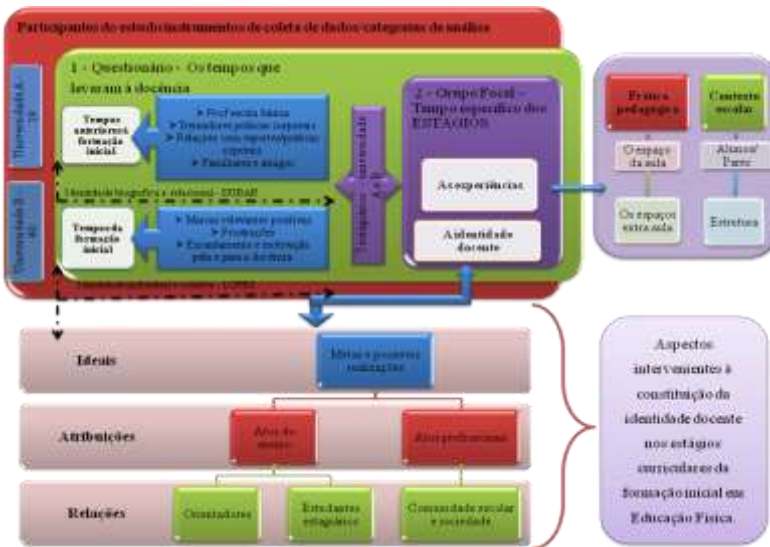
Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UDESC para a realização da pesquisa, efetivado no parecer CEP 972339, com data de 04 de março de 2015, foram contatados os participantes do estudo, atendendo a critérios de inclusão.

Os instrumentos de coleta de dados só foram realizados após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Sendo que durante a aplicação do questionário e a realização das sessões do grupo focal foi garantido aos participantes o sigilo de identidade e das informações, e buscou-se garantir todos os cuidados éticos descritos nos termos, bem como evitou-se qualquer tipo de constrangimento.

3.7 Organização para a análise dos dados

Análise das informações foi efetivada a partir dos recursos da estatística descritiva e inferencial, pacotes estatísticos de análise de dados qualitativos. A construção das categorias de análise a priori, destes instrumentos foi guiada principalmente pelas transformações decorridas durante as disciplinas de estágio, as quais implicam a constituição da identidade docente: valores e crenças da profissão, princípios didáticos pedagógicos, aprendizagens da formação inicial. Para o questionário, a análise qualitativa foi realizada no programa QSR Nvivo, versão 9.0. A figura 4 representa a organização do processo de coleta de dados e as interpretações oriundas das análises.

Figura 04: Organização das análises a partir dos instrumentos de coleta de dados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas dos questionários e dos grupos focais foram transcritas a partir das orientações de Negrine (2004). Foram respeitadas a forma da escrita dos indivíduos, já que não foram feitas alterações de frases ou expressões durante as transcrições. Assim, as características do instrumento garantiram que as considerações dali retiradas fossem qualificadas pela fidedignidade utilizada.

As interpretações das respostas fundamentou-se na análise de conteúdo, durante a fase de interpretação dos resultados, que se configurou na organização de todas as informações obtidas, no primeiro momento, sem definições concretas. A etapa seguinte foi constituída a partir de minucioso estudo do seu conteúdo, a fim de esclarecer diferenças, características e significados.

Com referencia ao grupo focal as duas sessões foram filmadas e gravadas. Durante a realização da coleta os participantes escolham nomes fictícios de identificação, sendo que estes também foram utilizados para identificar as falas e expressões durante as transcrições. A pesquisadora conduziu a reunião a partir de um roteiro e motivava as

discussões a través de imagens ou frases expostas pelo equipamento de data show.

Para a análise destas informações, também foram transcritas todas as falas, respeitando a forma de linguagem de cada participante. Novamente o programa no programa QSR Nvivo, versão 9.0, foi utilizado no auxílio das categorias de análise do conteúdo evidenciado. Neste processo foi possível estabelecer “os nós e sub nós” que fundamentaram as interpretações, sendo eles: Experiências, prática pedagógica e contexto escolar, e identidade docente com subfatores, ideias, atribuições e relações.

A organização de análise sintetizada no quadro 10, originou os primeiros esboços sobre as informações do questionário e grupos focais. Na relação com as referências bibliográficas as análises passaram a serem mais qualificadas e concretas, dando subsídios as primeiras interpretações.

Quadro 10: Fatores de análise identificados em cada tempo de constituição da Identidade docente.

Tempo de análise	Categorias elencadas a posteriori
Experiências anteriores à formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Marcas positivas dos professores da escola básica; ✓ Treinadores/professores de esportes/práticas corporais; ✓ Relação com o esporte e diferentes atividades físicas; ✓ Familiares e amigos
Formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Marcas relevantes positivas; ✓ Frustrações; ✓ Encantamentos e motivações pela e para a docência.
Estágios obrigatórios na formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As experiências ✓ A identidade docente

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta forma, a organização de tempos distintos para as análises originou os três subcapítulos destinados à apresentação e análise dos dados. Optou-se pela separação em subcapítulos entendendo que nesta estrutura as informações estariam mais claras e definidas. Porém,

destaca-se que para a compreensão das identidades docentes os períodos se tornam estanque, mas nunca deixam de ter interlocução e impacto entre um e outro.

CAPÍTULO 4

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: Tempos de configurações e reconfigurações da identidade: trilhando caminhos para uma identidade docente

As evidências oriundas da análise dos dados coletados através do questionário e dos grupos focais se pautam na interlocução das informações com os conceitos sobre a configuração da identidade docente. No entendimento do que é ser professor, as análises buscaram a compreensão de como as informações coletadas se articulam com as ideais da docência e do ser professor no grupo investigado. Assim, os subcapítulos estão destinados à análise dos dados empíricos estão organizados em tempo distintos das histórias dos estudantes estagiários pesquisados. No primeiro subcapítulo são apresentadas as análises referentes ao tempo anterior a formação inicial. O segundo subcapítulo referenda as manifestações evidenciadas no tempo da formação inicial. Especificamente, no terceiro subcapítulo, a análise é pautada nas informações dos grupos focais, onde é no detalhamento do tempo dos estágios curriculares que se interpreta como se dá a configuração da identidade docente dos estudantes estagiários.

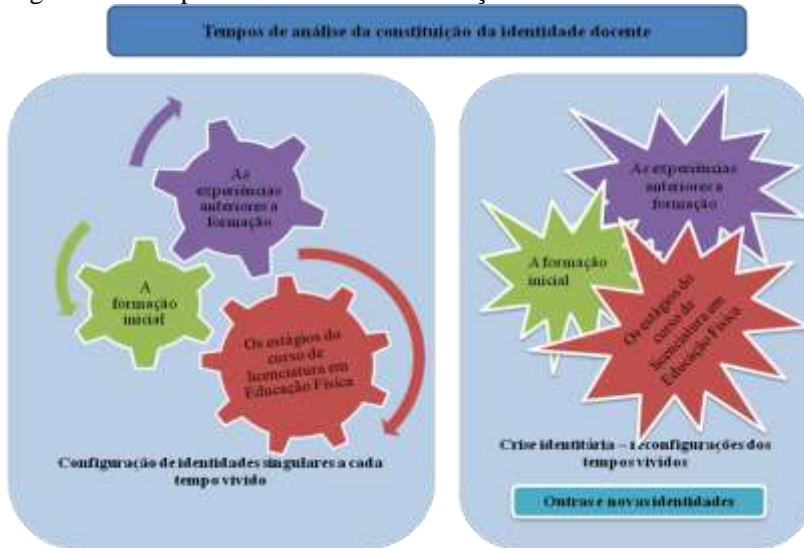
A base teórica que fundamentou as análises pauta-se no conceito de constituição da identidade profissional inacabada e mutável (DUBAR, 1997; 2003; 2005), revelando que as diferentes identidades se entrelaçam e se renovam a cada experiência vivida e reconstituída (LOPES, 2004). Assim, para a qualificação das sínteses estabelecidas em relação aos tempos das experiências anteriores à formação, a formação inicial, a forma específica e aos estágios do curso de formação de professores em Educação Física apontaram, constantemente, para o cenário da docência e do ser professor.

As informações referenciadas pelos envolvidos foram tratadas como marcas vividas em cada tempo, ou seja, a marca se constitui em ações experimentadas que se tornaram significativas e que foram registradas como importantes em cada fase da história dos estudantes estagiários. Cabe destacar que Lorenço (2015) trata estas marcas como estruturas tatuadas nas biografias dos indivíduos, onde tais registros são recuperados sempre que necessário.

Ainda, na composição das análises, foi possível estabelecer a interlocução entre as respostas e o conceito base que concretiza,

primeiramente, a ideia de identidade profissional, e após as experiências reais da profissão e da identidade docente. A organização para um melhor esclarecimento das evidências foi estabelecida pelos momentos específicos que se pautaram em aspectos próprios da identidade. No entanto, cabe ressaltar, que esta linha demarcatória não é estanque e definitiva, pois na lógica mais ampliada do entendimento os tempos, espaços e conceitos se entrelaçam num diálogo flexível e constante. Considerou-se importante a organicidade dos dados que sinteticamente podem ser observados na figura 05.

Figura 05: Tempos de análise da constituição da identidade docente.



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 O tempo das experiências anteriores à formação inicial

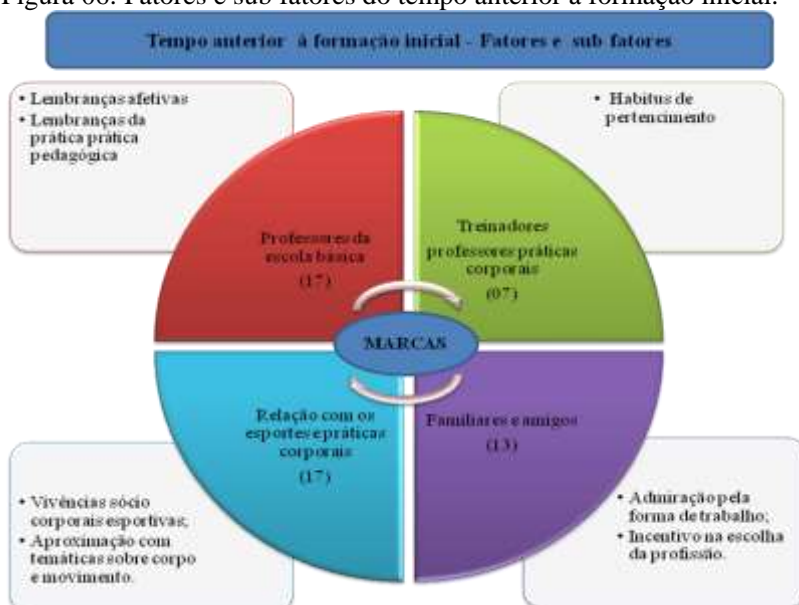
Como registros biográficos do tempo anterior a formação inicial que emergem ao se refletir sobre a docência, os respondentes indicaram quatro fatores prioritariamente: as marcas positivas dos professores da escola básica; os treinadores/professores de esportes/práticas corporais; a relação com o esporte e diferentes atividades físicas; e, os familiares e amigos. Para a análise mais detalhada de cada fator foram estabelecidos

sub fatores que promoveram o entendimento mais aprofundado em sintonia com a temática proposta, sendo eles:

- a) fator 1: as marcas positivas dos professores da escola básica – sub fatores: lembranças afetivas e lembranças da prática pedagógica;
- b) fator 2: os treinadores/professores de esportes/práticas corporais - sub fator: *habitus* de pertencimento;
- c) fator 3: a relação com o esporte e as diferentes atividades físicas – subfator: vivências sócio corporais esportivas, e aproximação com temáticas sobre corpo e movimento;
- d) fator: familiares e amigos – subfator: admiração pela forma de trabalho, e incentivo na escolha da profissão.

A figura 06 sintetiza a organização destas informações.

Figura 06: Fatores e sub fatores do tempo anterior à formação inicial.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante destacar que a interpretação dos resultados não se estabeleceu com base nas perguntas feitas nos questionários, mas sim nas repostas pormenorizadas de cada um dos envolvidos. Neste momento então, o questionamento tornou-se pano de fundo e as

respostas surgem como manifestações significativas para interpretar os entendimentos sobre as vivências do tempo anterior a formação inicial.

O período anterior à formação inicial é carregado de marcas concretas que são incorporadas na constituição da identidade docente. São registros conscientes ou inconscientes que vem a tona de forma intencional ou não, mas que revelam certa conformidade, pois foram vividos e comprovados. Estes fatos traduzem experiências próximas da realidade docente que vividas por outras perspectivas anunciam o reconhecimento deste futuro meio profissional e motivam expectativas idealizadas ainda numa superficialidade de conceitos (CHONG; LOW; GOH, 2011).

A tabela 01 apresenta os percentuais indicados para cada um dos fatores divididos por universidade e fase do estágio correspondente. Cabe salientar, que pela característica aberta do questionário era possível identificar mais de um fator numa mesma resposta.

Tabela 01: Distribuição de respondentes entre os fatores do tempo da anterior formação inicial.

Fatores	Universidade A		Universidade B	
	Fase do estágio		Fase do estágio	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Professores da escola básica	30%	22,2%	52%	60%
Professores/treinadores de esportes/práticas corporais	10%	11,1%	16%	6,6%
Relações com os esportes e as diferentes práticas corporais	20%	11,1%	32%	40%
Familiares e amigos	20%	44,4%	24%	13,3%

Os percentuais apresentados na tabela revelam que as lembranças sobre os professores da escola básica se tornaram mais significativas para os estudantes estagiários da universidade B e para os estudantes das fases iniciais dos estágios da universidade A. Contudo, destaca-se o percentual de 22,2% indicado entre os estudantes da fase final dos estágios da universidade A revelando que este fator foi o segundo mais evidenciado entre este grupo de respondentes.

De modo geral, os treinadores/professores de esportes e ou diferentes práticas corporais obtiveram os índices mais baixos em ambas as universidades. Salienta-se que o percentual de 6,6% indicado nas fases finais da instituição B é o menor percentual entre todos os fatores, e os 10% da fase inicial da instituição A representa o menor valor entre os demais fatores desta universidade.

O fator relação com os esportes e as diferentes práticas corporais, também se tornou importante para as análises, já que foi indicado por 20% dos estudantes estagiários da fase inicial da universidade A. E, entre os estudantes da universidade B, os percentuais representaram 32% nos primeiros estágios e 40% nos estágios finais. Este cenário potencializa a relação entre ter proximidade com práticas corporais antes da escolha da profissão. Pois, possivelmente estas manifestações surgem de forma mais efetiva do que a influência dos treinadores e dos profissionais que acompanharam estes estudantes antes do ingresso no curso superior.

As manifestações sobre o fator família e amigos se tornaram mais efetivos entre os estudantes das fases finais dos estágios da universidade A, 44% e das fases iniciais da universidade B, 24%. Mesmo assim, a comparação entre estes percentuais e os demais expressa a importância deste grupo social para a escolha e permanência no curso de formação inicial em Educação Física.

Entre todos os estudantes das fases iniciais das duas instituições, os antigos professores de Educação Física se destacam. Estes também foram lembrados de forma significativa entre os estudantes estagiários da fase final da universidade B. Contudo, a maior referência para os pais e familiares foi evidenciada entre os estagiários matriculados no último da universidade A.

Importante destacar os percentuais de todas as fases, quando se compara o fator professores da escola básica e os treinadores/professores de esportes e ou diferentes práticas corporais. Os professores da escola básica obtiveram os maiores percentuais entre os envolvidos, salientam-se os números das fases finais na universidade B, onde foi observa-se que 60% dos estudantes referendaram seus professores e somente 6,66% os treinadores.

De fato, no grupo investigado, foram poucas as manifestações que referendavam as experiências sócio esportivas, isto é ter sido atleta ou praticado de forma efetiva alguma manifestação corporal. Parece que a pouca evidência dada a estes profissionais em relação aos professores

das aulas de Educação Física, desvela um cenário propício sobre uma forte identificação com a docência antes mesmo do ingresso no ensino superior.

Não obstante, os indícios indicam como as respostas podem estar impregnadas de fatos e situações que inconscientemente estão influenciando as concepções de docência construídas pelos envolvidos. Durante as análises dos registros buscou-se compreender como as questões estimularam o resgate pessoas, situações, ações, sentimentos positivos ou não, entre outros. As interpretações oriundas deste processo detalham as manifestações dos estudantes estagiários e anunciam indícios para o entendimento de como a identidade docente se configura no grupo investigado.

4.1.1 Os professores da escola básica

O reconhecimento sobre as atitudes e as funções da docência se manifestam no convívio com diferentes professores, e, principalmente, em exemplos positivos ou até mesmo ações rechaçadas destes ex-professores. Neste movimento, se encontram características fundantes do processo biográfico e da identidade onde as crenças, os valores e os saberes da experiência são moldados e transformados em características individualizadas (DUBAR, 1997).

Neste caso, o professor de Educação Física se configura como um dos importantes agentes da fase de socialização antecipatória. Esta fase é determinante nos processos biográficos e que registra os primeiros indícios de uma identidade profissional docente. Para Gomes et al. (2014), esta é uma fase de aquisição e formação de expectativas quanto ao contexto do trabalho, momento em que as atitudes e as posturas adquiridas nesta fase se configuram como suporte e são as primeiras aprendizagens sobre a docência.

Sobre os professores da época da educação básica as respostas dos estudantes estagiários apontaram 32 incidências feitas por 27 estudantes estagiários. Neste grupo 23 estudantes estavam matriculados na universidade B e somente quatro na universidade A, destes 15 estavam realizando os primeiros estágios e 12 os últimos. Os participantes referendam estes antigos professores a partir de diferentes aspectos, caracterizados pelos sub fatores como: lembranças afetivas em 17 registros, e lembranças da prática pedagógica em 15 respostas, exemplificados na figura 07.

Figura 07: Fator – Professores da escola básica e seus sub fatores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A influência dos professores da escola básica sobre o processo de formação e os estágios curriculares também foi significativo nos estudos de Israel e Duarte (2000), Gomes et al. (2014) e de Barros et al. (2012). Para estes autores, além de marcas estes docentes se tornam referências, isto é são resgatados na reprodução, construção e reconstrução de práticas e ações pedagógicas.

Foi possível identificar que 20 estudantes tinham idade entre 21 a 30 anos, estes não deixaram de fazer nenhuma das disciplinas da matriz curricular até então. E, ainda no grupo de 27 estudantes, 20 estavam realizando o primeiro curso de graduação. Estas características sugerem uma pouca vivência com o universo da docência, possivelmente a noção do ser professor está marcada nos professores da única experiência do ensino superior e ou da escola básica.

Para Barros et al (2012), os professores juntamente técnicos e familiares, tem influência na socialização antecipatória dos estudantes estagiários. As autoras afirmam que “(...) na atualidade o professor é visto como educador, formador, líder, amigo e confidente”, revelando uma “multiplicidade de papéis inerentes à profissão docente (p. 317). As peculiaridades dos docentes foram manifestadas nos questionários e o

professor do tempo da escola básica passa a ser modelo do que deve, e até, do que não deve ser feito.

Entre os registros, o trato afetivo destacou-se nas lembranças de 12 estudantes estagiários. A relação próxima com os alunos foi indicada por sete estudantes da universidade B, quatro das fases iniciais de estágio e três das finais, que se utilizaram de expressões como: delicado, atencioso, amigo, dedicado e atencioso para rememorar seus professores.

Nos possíveis comportamentos estão pautadas as informações preliminares de como atuar enquanto professores, já que há indícios que nas primeiras posturas adotadas na docência, é mais intenso o uso das atitudes e experiências satisfatórias já vividas, principalmente como aluno, do que das teorias desconectadas do real - oriundas da formação inicial (FORTES, 2008). É neste movimento, de testagem do que já foi vivido e do que só foi estudado, que surge a negociação entre as identidades herdadas e visadas num processo de transição subjetiva das identidades (DUBAR, 1997; FORTES, 2008).

Na reposta do estudante estagiário 09 fica evidente o processo de transição subjetiva, pois ele indica que admirava seu professor, contudo também percebia a necessidade de mudança do ele denominou de “modelo de educação”. No seu relato a vontade e a necessidade de transformação, deste modelo, indica a transição entre as identidades.

A percepção sobre o modelo de educação se fortaleceu durante a formação inicial, espaço e tempo dos debates mais aprofundados sobre a importância da função social do professor e de seu papel na transformação do contexto educativo. Para Alves Mazzotti, (2007) esta forma de perceber o professor “(...) remetem a uma realidade idealizada, com uma ênfase no socialmente desejável que se coaduna com o sentido de dedicação” (p. 584).

Assim, está agregada ao sentimento afetivo para com a docência a perspectiva de um professor que perceba e seja capaz de atuar sobre um cenário caótico da educação. E, agravando este quadro o professor passa por período caracterizado, pela falta de motivação, originada pelas condições precárias de trabalho, degradação da escola e da própria educação, salários indignos, e reivindicações trabalhistas não atendidas (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

A vontade de ser professor é respaldada no sentimento de vocação e de prazer pela docência do que nas condições reais do trabalho. O fato de gostar de ser professor impulsiona a vontade de

transformação, neste período dos estágios caracterizado por ideais, já que não se materializa as mudanças requeridas. O romantismo que envolve a docência se configura nos tempos históricos vividos pela própria Educação, onde os primeiros espaços formalizados para o ensino tinham nesta figura, do professor, aquele que “daria a Luz” aos alunos, sendo este um indivíduo respeitado e valorizado socialmente (LUCKESI, 2004).

Foram cinco estudantes estagiários que lembraram seus professores da educação básica pelo gosto e dedicação a profissão. Entre estes estudantes três estavam matriculados na universidade B, e tinham mais de trinta e cinco anos. Possivelmente, este grupo é marcado por um período que vislumbrava na docência o dom e a vocação para o ensino. Isto é, aquele que independentemente das condições de trabalho seria capaz de realiza-lo de forma satisfatória, pois tinha aptidão para tal (LUCKESI, 2004).

Nas repostas dos estudantes estagiários 13, 25, 47, 55 perpassa a ideia do professor era admirado pelo fato de gostar e de sentir prazer pela profissão. As atitudes rememoradas resgatam um professor, um ídolo que concretizou na profissão docente uma “vocação e um dom”. Segundo Valle (2002), a vocação pode estar associada à determinação de um perfil profissional que está vinculado a um “tipo particular de engajamento”. Historicamente se restringe a um sentido moral, ético e religioso, que fundamenta esta visão mais apaixonada pela profissão. No entanto, a identificação vocacional deve estar imbricada na identificação profissional e no sentido de uma construção social do trabalho.

O despertar para a profissão se tornou significativo para o estudante estagiário 57, pois em sua resposta ele manifesta que esta admiração pela forma como um professor encarava a profissão fez com que ele optasse por seguir a mesma carreira. Numa concepção transitória da identidade profissional os registros oriundos da identificação do que é ser professor pela ótica do aluno pode desencadear expectativas confirmadas ou não numa futura troca de papéis. Algumas realidades sociais internalizadas como alunos muitas vezes são reconfiguradas sob a influência da realidade concreta de se tornar professor. Este é um momento propício para as primeiras crises identitárias geradas pela tensão do que acredito, com o que espero, e o que realmente consigo ou sou capaz (FRAGA, 2008; DUBAR, 2012).

Quanto ao sub fator lembranças das práticas pedagógicas foram evidenciadas 13 incidências sobre as atitudes didático pedagógicas, e

sete sobre o conhecimento sobre os conteúdos da área. A forma como os professores ensinam e atuavam nas aulas dão base a uma identidade para si, que num processo transitório, ativa as identidades herdadas de marcas positivas ou rechaçadas numa configuração identitária provisória da docência (DUBAR, 1997).

Entre os 12 estudantes investigados da universidade B que apontaram atitudes didático pedagógicas de seus antigos professores, cinco rememoraram atitudes positivas e outros cinco evidenciaram lembranças negativas. O estudante 01, apontou fatos positivos e negativos de seus professores da escola básica. E, somente o estudante estagiário 41, da universidade A, mencionou positivamente seus professores.

A recordação de como seus professores davam aula é marcada por uma situação transitória, o que foi incorporado sofre alterações justificadas nas novas informações do período da formação inicial, fase em que as teorias e conceitos provocam as experiências concretas já vividas, colocando-as em prova. Contudo, é nesta concretude do vivido que se encontra certa proteção para as primeiras crises e dilemas pedagógicos. Por isso, estes rascunhos iniciais da identidade docente são importantes na trajetória profissional dos professores (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; BENITES; SOUZA NETO, 2011; KRONBAUER; KRUG, 2014).

As atitudes com o ensino foram indicadas por três estudantes que estavam realizando os primeiros estágios. Segundo os respondentes 01, 03, e 12 os procedimentos usados, principalmente para lidar com as dificuldades dos alunos, destacaram-se entre as repostas. Fato que pode estar relacionada com uma das maiores dificuldades dos estagiários quando ingressam nos estágios, o domínio da turma (COSTA et al., 2013). Não obstante, as falas dos estudantes estagiários 31 e 39, matriculados nas fases finais do processo dos estágios, revelam aspectos do ato de ensinar. A referência feita ao ensino pautado no cotidiano, e na efetiva aprendizagem do aluno, reflete numa atribuição do docente e não em uma atitude.

Nestas evidências, os traços que se articulam para a configuração da identidade passam a serem delineados, as atitudes e as atribuições, são reconhecidas como possíveis e reais, e assumem parte da identidade construída de forma mais eficaz, do que as características que se estabelecem num imaginário ou em contextos virtuais da aprendizagem (conceitos e concepções teóricas). Desta forma, se a formação inicial

estiver calcada em práticas que concretizem seus conteúdos e se aproximem da realidade da escola, a aprendizagem se dará de forma mais significativa. Neste caso, a configuração da identidade docente passará por processos mais estáveis e profundos (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007).

Contudo, há lembranças que foram rechaçadas, novamente os estudantes estagiários da universidade B, foram mais críticos com seus ex-professores já que em sete respostas analisaram-se aspectos negativos. E, somente dois estudantes investigados da universidade A fizeram este apontamento. Não é objetivo do estudo investigar ou tentar justificar tais manifestações, porém, elas dão indícios de que as recordações carregam importantes informações que devem ser revisitadas durante a formação, onde as desconstruções das experiências inspiram a conversão de novas identidades.

A conversão identitária, é revelada num processo transitório daquilo que foi incorporado por uma identidade herdada, mas que principalmente por influência de vivências e de concepções acadêmicas sofre resignificação. Contudo, Tardif (2010) afirma que as instruções especializadas não garantem mudanças nas incorporações sobre a docência já concretizada pelas experiências vividas. O autor alerta que são nestas incorporações de os novos professores buscam conforto e exemplos para resolverem situações pedagógicas do ensino.

Expressões como: aulas enroladas e aulas livres, descaso com o ensinar, jogar a bola sem ensinar, eles só ensinavam os quatro esportes, surgiram nas respostas dos envolvidos. De fato, o que foi apontado pelos estudantes 01, 07, 08, 19, 38, 41, e 45 são situações que atualmente se fazem comum na prática de muitos professores, e que geralmente são críticas entre os debates da formação inicial. Mesmo assim, como num ciclo vicioso o debate parece não se tornar suficiente, pois o abandono das práticas pedagógicas já se manifesta nos primeiros anos do ingresso da carreira dos professores de Educação Física (MARTINS; FIGUEIREDO, 2015; CONCEIÇÃO et al., 2015).

Desta forma, a dicotomia entre as experiências positivas e negativas no período anterior a formação inicial revelam-se como base de sustentação para práticas docentes. A materialização destes registros se torna mais significativa pelo fato de terem sido sentidos pelos estudantes. O forte envolvimento pessoal é associado à uma “experiência de aprendizagem na ação”, situação que favorece sínteses sobre a profissão e que muitas vezes é desconsiderada na organização

dos currículos dos cursos de formação (ALBUQUERQUE et al., 2013, p. 134).

Porém, o que foi rechaçado nas respostas dos estudantes 30 e 33 está articulado com visões próprias do que eles entendiam como aula de Educação Física. No caso do estudante estagiário 30, o que ele não gostava era da prática de esportes e seus professores não ofereciam outras formas de aprendizagem. E, para o participante 33, não gostava dos trabalhos teóricos, revelando um entendimento provisório e distorcido do que realmente poderia se fazer nas aulas de Educação Física.

Possivelmente, o entendimento construído sobre este componente curricular se pautou num paradigma técnico esportivo enraizado pela área. Mas a inquietação dos registros pode ter sido instigado na reflexão sobre um paradigma que amplia os objetivos e justificativa da Educação Física escolar, onde as práticas corporais são resignificadas a partir de seus fundamentos histórico culturais (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; DAOLIO, 2014).

O reconhecimento deste paradigma é então originado, no interior dos cursos de formação inicial. Assim, a visão do que se percebia como Educação Física passa a ser reelaborada e vão se constituindo outras verdades e ideais, agora sob as exigências legais e pedagógicas da função docente. É neste movimento que se analisou as lembranças da prática pedagógica sobre os conhecimentos que os professores antigos demonstravam sobre a área de atuação.

A variedade dos conteúdos se tornou expressiva entre as repostas dos envolvidos, entre os quatro estudantes investigados da universidade B e um da universidade A evidenciaram como um aspecto positivo a aprendizagem de diferentes práticas corporais durante o ensino básico. Os registros escondem certa crítica, já reconhecida sobre a pouca diversificação dos conteúdos das aulas de Educação Física.

O processo de compreensão da docência iniciado na educação básica deixa marcas concretas de experiências positivas e ou negativas, que mesmo desconstruídas pela formação inicial e criticadas pelos próprios estudantes estagiários, se tornam referências. Tardif (2010) afirma que a profissão docente é experimentada por 16 anos, tempo em que os professores são alunos da escola básica. Esta imersão faz com que crenças, opiniões e conceitos sejam elaborados.

A intensa e constante reflexão e a crítica sobre o que já foi vivido promove especulações sobre a própria prática pedagógica desenvolvida.

Num movimento de análise os estágios, como espaços reais de prática, avaliam exemplos incorporados e definem estratégias satisfatórias, que passam a ser utilizadas e novamente analisadas, pois o processo que se instaura é da ação, reflexão e ação. Possivelmente, esta transição de ações favoreceu a lembrança do respondente 33, quando resgatou a importância dos planejamentos e objetivos implementados por seus professores no ensino fundamental.

De fato, o que se carrega das experiências como aluno e dos exemplos dos professores da educação básica, influenciam na constituição da identidade, no intuito de que é certo também, que a identidade docente é mutável e flexível. Contudo, estas certezas não justificam um entendimento ingênuo que tudo é cabível no processo transitório da identidade. A particularidade inacabada deve ser utilizada, principalmente, nos cursos de formação, para uma prática crítica e reflexiva sobre o ser professor. O estudante deve estar consciente desta situação para qualificar o uso de teorias refletidas e resignificadas na realidade da profissão docente. Na reflexão sobre a prática, na investigação constante, e numa postura questionadora, que o estudante/professor constitui de forma sólida sua própria identidade (FORTES, 2008).

O quadro 11 sintetiza as afirmações que evidenciam as lembranças afetivas e as atitudes da prática pedagógica dos antigos professores.

Quadro 11: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: professores da escola básica.

FATOR: Professores da Educação Básica	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Lembranças afetivas	Identities herdadas e visadas num processo de transição subjetiva das identidades
Relação próxima com os alunos	
<i>“A delicadeza em lidar conosco, a paciência e a doçura” (EE 01).</i>	
<i>“Não é que eu admirava, eu adorava o carinho, mas eu via o modelo de educação e queria mudar. Porque o modelo atual, também não é satisfatório” (EE 09).</i>	
<i>“Vejo em mim um pouco de tudo que aprendi e vi, não sigo exemplos de professores a risca, mas vejo</i>	

<i>algumas atitudes de uma professora do ensino fundamental, como dedicação e amor pelos alunos”(EE 11).</i>	
<i>“Sim meu professor da época do colégio era muito bom, atencioso, e isso me influenciou a me interessar por Educação Física”(EE 22).</i>	
<i>“A postura e os desafios propostos, o incentivo pela auto superação”(EE 34).</i>	
<i>“A interação com os alunos”(EE 36).</i>	
<i>“Professores da escola bons, sempre gostei dos papéis desenvolvidos por eles na minha vida, de técnicos e amigo”(EE 37).</i>	
Gosto e dedicação à profissão	
<i>“Sempre admirei o amor deles (alguns) pela profissão”(EE 13).</i>	
<i>“A vontade de ensinar e dar aula que alguns tinham o contrário do outro que colocava o chapéu de palha pegava o jornal e sentava na sombra”(EE 25).</i>	
<i>“Gostar de criança. Saber que ensinar é um dom, e que a criança necessita do adulto para se transformar em bom ou ruim”(EE 47).</i>	
<i>“Acho que o fato deles transmitirem que gostavam muito do que faziam”(EE 55).</i>	
<i>“Bons professores que conheci, que amavam o que faziam e me incentivaram a gostar da área. Não como escolha profissional, mas durante a vida”(EE 57).</i>	
Sub Fator: Lembranças da prática pedagógica	
atitudes didático pedagógicas positivas	
<i>“Capacidade de educar (conhecimentos teóricos e morais) e silenciar nos momentos de mau comportamento da turma”(EE 01).</i>	
<i>“A paciência para me explicar várias vezes o conteúdo até que eu aprendesse, e as diversas formas (metodologia) que procuravam ter para ensinar os alunos”(EE 03).</i>	
<i>“A capacidade de interação e de tornar as aulas atrativas para os alunos”(EE 12).</i>	
<i>“O ensinar associado a coisas do cotidiano”(EE 31).</i>	

<i>“Os métodos para nos fazer aprender” (EE 39).</i>	
atitudes didático pedagógicas rechaçadas	
<i>“As aulas que não eram dadas e sim enroladas” (EE 01).</i>	
<i>“A displicência para dar aula, o descaso do professor. A falta de interesse no ensinar” (EE 07).</i>	
<i>“O descaso pela educação em alguns momentos, a descrença em alguns alunos que pareciam perdidos e fora do padrão” (EE 08).</i>	
<i>“Aqueles que não faziam nada, apenas ministravam aulas livres” (EE 19).</i>	
<i>“Na verdade, ironicamente, eu não gostava muito de praticar as atividades de Educação Física, e os meus professores não foram tão metodológicos e planejados para as suas aulas” EE 30).</i>	
<i>“Os trabalhos escritos, pois para mim na Educação Física deveriam ter aulas práticas, embora hoje reconheça que era uma ideia mal formulada a cerca da Educação Física” (EE 33).</i>	
<i>“Não gostava do professor eu pegava o chapéu e o jornal e sentava na sombra e até dormia” (EE 38).</i>	
<i>“Eles apenas “jogaram” a bola, e não ensinavam nada” (EE 41).</i>	
<i>“Só nos passavam os 4 esportes: handebol, voleibol, futebol/futsal e basquetebol. Acho que mesmo com os empecilhos eles poderiam apresentar e passar os outros esportes” (EE 45).</i>	
Conhecimento sobre a área de atuação	
<i>“A preocupação que tinham em nos ensinar os diferentes conteúdos” (EE 05).</i>	
<i>“Sim uma professora do ensino fundamental me proporcionou diversas práticas, inclusive a dança” (EE 11).</i>	
<i>“Quando passavam modalidades diferentes” (EE 16).</i>	
<i>“Estudei em escola particular então os professores sempre estavam presentes, além de elaborarem excelentes aulas, não era apenas jogar bola, existia um objetivo, de forma simplória admirava seu trabalho” (EE 33).</i>	

<p><i>“O prazer e o gosto pelas atividades corporais, conheciam muito, e os esportes”(EE 40).</i></p>	
<p><i>“Diversificação de temáticas, conhecendo muitas coisas”(EE 57).</i></p>	

4.1.2 Os treinadores/professores de experiências sócio corporais esportivas para além das aulas de Educação Física escolar

A indicação de análise do sub fator treinadores/professores de experiências sócio corporais esportivas para além da Educação Física escolar, está justificado no número de estudantes estagiários que referendaram estes profissionais em suas respostas. Foram envolvidos, neste estudo, 59 estudantes, 40 da universidade B e 19 da universidade A. Neste universo de participantes somente sete respondentes, seis da instituição B e um da instituição A que se manifestaram sobre este sub fator.

O destaque para esta análise se fundamenta nas especificidades da área da Educação Física, já que outros estudos referendam as vivências como atleta um dos principais fatores que levam os indivíduos a escolherem o curso de Educação Física (FIGUEIREDO, 2001; BARROS et al., 2012). É possível, entender este cenário pelo fato de poucos envolvidos terem sido atletas ou terem experiências com práticas corporais fora do contexto escolar. E ou, os profissionais que atuaram neste período com os estudantes estagiários não se tornaram significativos a ponto de serem lembrados quando estes responderam ao questionário.

Contudo, optou-se por analisar os registros, pois eles exemplificam os conceitos de actos de pertença e grupos de pertença discutidos por Dubar (1997), quando analisa a constituição da identidade profissional. O sentimento de pertencimento se revela numa situação condicionada por um determinado período que é incorporada como uma marca. Esta característica pode ser herdada pelos princípios gerados de um *habitus*, que segundo Bourdieu (1996) são práticas distintas e distintivas como: “(...) o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo” (p. 22).

O conceito de *habitus* é constituído ao longo da vida do indivíduo, a partir dos comportamentos adquiridos e relacionados com a

sociedade, isto é, características de uma posição ou estilo de vida, um conjunto de escolhas de pessoas, bens e práticas (BOURDIEU, 1996).

As respostas dos estudantes estagiários 02, 03, 06, 18, 29, 44, e 53 consideraram o papel do treinador a partir dos atributos da paixão, da admiração, da atuação pedagógica, da mesma forma já referendada nos professores da escola. No entanto, nesta análise, deve-se considerar que estas marcas estão impregnadas por aspectos de pertencimento a este contexto específico que traduzem na figura do treinador, rotinas diárias de treinamento, participação em eventos, exposição e avaliação constante, entre outras ações efetivas destes contextos. Ao estudar a formação de treinadores, Brasil et al. (2015), afirma que “A experiência como atleta e o *mentoring* são situações de aprendizagem mais comuns num período que vai desde suas primeiras experiências como esportista até assumir o papel de treinador” (p. 823).

Neste caso, os atos de pertença se manifestam pelo convívio efetivo em um tipo de ensino e prática, deixando marcas em registros próprios. Esta imersão num determinado contexto baliza identidades individuais, isto é o que eu quero ser. Assim, esta definição atende a um código informal de um grupo de pares e de uma coletividade (DUBAR, 1997).

Nas manifestações de reconhecimento do treinador, este surge como modelo de reconhecimento tanto de suas funções como na aceitação e aderência a um grupo de pertença. Para acolher os objetivos da formação de professores, os cursos de graduação deveriam estar atentos para possíveis e necessárias conversões identitárias, rompendo com certezas deste tempo de atleta, mas utilizando-as como reforço positivo para a visão do que é ser professor (DUBAR, 2006).

O estudo de Ronspies (2011), que analisou situações de ex atletas que se tornaram professores de Educação Física alerta para uma substancial interferência do contexto competitivo na identidade destes estudantes antes do ingresso no curso superior. Esta expectativa pode tornar-se uma frustração quando o estudante percebe outros objetivos e perspectivas para a Educação Física nos cursos de formação de professores, ou um fator motivador para a disposição de resignificar crenças e valores trazidos de períodos anteriores (RONSPIES, 2011).

As expressões organizadas no quadro 12 carregam um sentimento de referência para a formação inicial com relação a estes ex treinadores/professores.

Quadro 12: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: professores/treinadores de esportes/práticas corporais

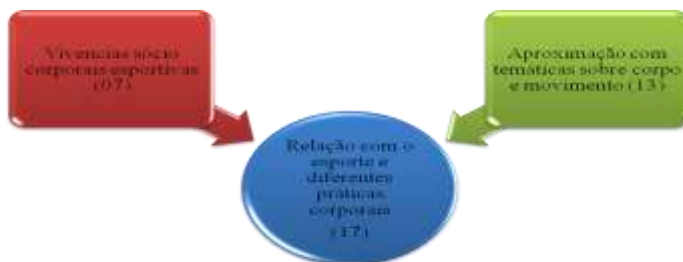
FATOR: Professores/treinadores de esportes/prática corporais	Relação com a identidade profissional
Sub fator: <i>Habitus</i>	
<i>“Mas creio que meu ex treinador de futsal, que era altamente competitivo e ao mesmo tempo companheiro e parceiro” (EE 02).</i>	Atos de pertença Grupos de pertença e reconhecimento
<i>“Minhas professoras de dança. Todas elas eram formadas em Educação Física. E sempre gostei na maneira como elas explicavam os movimentos da dança” (EE 03).</i>	
<i>“Sim, tenho influência do meu treinador, admirava ele” (EE 06).</i>	
<i>“Meus professores de judô e meus colegas de esporte” (EE 18).</i>	
<i>“A princípio que iria mudar o mundo do treinamento, revolucionar e seguir apenas um caminho, e tudo que aprendi com meu treinador e a proximidade de ser ex atleta facilita” (EE 29).</i>	
<i>“ Meus professores de jiu-jitsu, exemplos de trabalho” (EE 44).</i>	
<i>“Meu professor de voleibol, pois eu o via como um ídolo e gostaria de fazer o mesmo que ele” (EE 53).</i>	

4.1.3 Relação com esportes e diferentes práticas corporais

Quanto ao fator das relações com esportes e práticas corporais evidenciou-se 21 incidências feitas por 17 estudantes. Nesta análise foram agrupadas todas as respostas que faziam referências às vivências em diferentes esportes como atletas ou não, ou em outras práticas como a dança e a capoeira. Também foram consideradas aquelas manifestações sobre gostar de algum esporte, movimentos e ou das questões referentes ao corpo. Assim, os sub fatores encontrados com

relação as experiências sócio corporais esportivas foram nomeados como: vivências sócio corporais esportivas, aproximação com temáticas sobre corpo e movimento, conforme figura 08.

Figura 08: Fator – Relações com o esporte e diferentes práticas corporais e seus sub fatores



Fonte: Elaborado pelo autor.

No grupo dos estudantes estagiários que de alguma forma praticaram esportes ou outras manifestações corporais estavam cinco estudantes da universidade B, e somente um da universidade A. Os registros apontavam diferentes experiências entre as práticas corporais como: ballet, ginásticas, futsal, basquete, futebol, natação, entre outros. Estas experiências demarcam percursos individuais, únicos e singulares, contextualizados num grupo de pertencimento com semelhanças e aculturação de ações e atitudes. Para Borges e Desbiens (2005) na situação da Educação Física estas vivências são fundamentais, pois orientam e moldam alguns saberes da profissão e por consequência facilitam a aproximação com conteúdos da área.

Entre as manifestações dos estudantes que foram atletas destaca-se o registro do estudante estagiário 29, que para além das vivências práticas o impacto de ter sido atleta para a formação profissional, incentivou a vontade de buscar o conhecimento teórico. A interpretação sobre a expressão “*havendo a necessidade da fundamentação teórica*”, revela que os saberes da experiência, incorporados na história de atleta, auxiliam no reconhecimento sobre o que se ensina e faz como professor. Porém, não é suficiente para saber como se ensina e como se é um docente.

Segundo Benites e Souza Neto (2011), este conforto de um conhecimento prévio não anula a exigência de uma competência didática. O entendimento do ser professor é ampliado quando os conteúdos específicos da área são qualificados pelas competências e habilidades da docência (MARCELO, 2009).

Contudo, parece que no grupo investigado, ter praticado ou não alguma prática corporal, pode não ser fato determinante para tornar-se professor de Educação Física. Fato que pode ser revelado pelo baixo índice de incidências que fazem referência a esta situação. No entanto, foram 11 estudantes estagiários, nove da instituição B e dois da instituição A, que indicam aproximação com a área pelo simples gostar de temáticas que envolvem o corpo e o movimento.

Para estes estudantes, os saberes não estão vinculados a um reconhecimento pela prática, ou seja, pelo saber fazer. Este vínculo se estreita através da aquisição de informações sobre história, benefícios, regras, uso no cotidiano, entre outras. Estes conteúdos se afirmam como saberes conceituais, que são acionados em livros, internet, revistas e jornais, por isso com certa facilidade de acesso (MARCELO, 2009).

Esse panorama defende que, tradicionalmente, os ingressantes nos cursos de Educação Física tenham vivido vastas experiências corporais esportivas (FIGUEIREDO, 2001). No entanto, no estudo proposto por Cruz Junior e Caparroz (2013) que discute a juventude, a docência e a Educação Física, foi possível identificar “(...) um extenso mosaico de práticas, cuja constituição se revelou plural e heterogênea sob o ponto de vista da especialidade” (p. 155). Ao evidenciar que outras práticas também conduzem a profissionalização para a docência em Educação Física, o trato pedagógico dado ao movimento e ao corpo no contexto escolar, assume nova dimensão, ou seja, faz da aula de Educação Física não somente um espaço para talentos esportivos, mas de descobertas sobre o movimento humano (VAGO, 1996).

As respostas dos participantes 02, 03, 07, 14, 28, 53 rememoram às práticas corporais vividas no tempo anterior ao curso de formação, mas não mencionam como se utilizam dela. As vivências práticas são denominadas por Figueiredo (2010) como experiências sociocorporais. A autora acredita que na tensão entre tais vivências e os saberes normativos encontram-se as mudanças identitárias. Contudo, estas alterações somente terão significado e força numa nova identidade profissional, se os cursos de formação forem capazes de resgatar as memórias sócio esportivas num processo crítico reflexivo sobre as

perspectivas atuais da Educação Física na escola (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007).

A forma como os respondentes valorizam as marcas deixadas por estas experiências corporais indicam que sua entrada na universidade já estava impregnada por crenças e concepções configuradas, em possíveis expectativas e certezas sobre a docência na Educação Física. É na quebra destes registros que acontece a transição das mudanças identitárias, no entendimento de que os laços já incorporados recebem influências de diferentes saberes que passam a ser testados e são ratificados ou não, em ensaios para novas identidades (BORGES; DESBIENS, 2005).

O movimento destes tempos, anterior a formação inicial e a própria formação inicial, acontece em forma de transações. As transações objetivas se constituem a partir do que o estudante estagiário incorporou do seu grupo de pertença (LOPES, 2007). Não somente conhecimentos práticos, mas o contato com pares, com lugares e comunidades. Para Gariglio (2011) este contexto é denominado organização formal do esporte, no que ele denominou e nele é gerada, uma modelação e estruturação da identidade dos professores de Educação Física.

Já as transações subjetivas perfazem o caminho do que foi escolhido pelo indivíduo enquanto identidade e a relação com aquilo que pode ser prospectado como uma identidade (LOPES, 2007). A transação subjetiva está, por exemplo, no uso das aulas de danças vividas, nas aulas ministradas na infância nas aulas de Educação Física escolar, situação referendada pela estudante estagiária 03. Contudo, esta nova roupagem para o conteúdo (no caso, dança) ainda estará atrelado as normas e exigências pré estabelecidas pela área dos cursos de formação de professores. Assim, marcas tomadas como referência podem ser ignoradas mesmo quando utilizadas com um fator de confiança e segurança para a atuação do professor.

É discutido por Filgueiras (2007) e Benites e Souza Neto (2011), que muito daquilo que é prospectado pelo estudante, através de suas vivências anteriores não é incorporado por ele depois de formado. Assim, é possível afirmar que da fase de ingresso no curso superior à conclusão deste curso, o estudante estabelece diferentes configurações identitárias sustentadas no sentimento do que ainda não é (pois, não tem a legitimação do título) com aquilo que me tornei (transação subjetiva).

Quanto ao sub fator aproximação com temáticas sobre corpo e movimento, não há apontamentos sobre as marcas de uma vivência prática. O que foi destacado, aqui, por oito estudantes estagiários faz referência a uma admiração/paixão estimulada pela justaposição de saberes do cotidiano.

As respostas dos estudantes 02, 07, 08, 37, e 38 dão indícios de que estar envolvido com o esporte lhes dava uma certeza de vocação para a atuação na área. O gosto por temas da Educação Física, como esporte, saúde e movimento estabelece uma proximidade que favorece a aprendizagem. A incorporação de novos conteúdos é construída de forma significativa e não na abstração do que irá ministrar.

Para Barros et al. (2012) esta aproximação, o gosto pelo movimento também é registro de vocação para determinada função. Mesmo sem ter vivido o movimento do que vai ensinar os conhecimentos prévios que carrega lhes dão a possibilidade de encontrar na área as realizações para concretizar na docência expectativas satisfatórias para uma carreira profissional.

Ainda, nos discursos dos participantes 12, 29, 34, 36, 42, 48 foi acrescida o gosto pela Educação Física, um encantamento por ensinar e estar com crianças. De certa forma, o gosto e o prazer de lidar com a docência e com o movimento esta enraizado em ações vividas de forma subjetiva e até mesmo inconsciente. Fato exemplificado, nas manifestações como: gostar e adorar crianças, identificação com a função, e me motiva a ensinar, entre outros. Os fatores intrínsecos a partir do sentimento revelado no prazer de estar com crianças, segundo Gomes et al. (2014) representam uma “vocação” para o ensino, que constantemente dialoga com o sentimento de capacidade para a docência e “(...) o desejo de servir-se do conhecimento da matéria” (p. 170).

Num entendimento mais amplo a interlocução destes sentimentos pode fundamentar a constituição do núcleo na identidade individual, que se forma na “bagagem emocional” carregada pelos indivíduos. Com uma característica ‘transituacional’ o núcleo da identidade se alimenta constantemente dos significados dos conteúdos vividos numa constituição histórica. No entanto, sua função nuclear registra os fatos significativos para serem estímulos de uma esfera mais periférica da identidade (LOPES, 2007).

A estudante estagiária 25, bacharel em Educação Física revelou que mesmo com as atribuições profissionais do bacharelado, o gosto pelo movimento impulsionou a vontade por conhecer a área no contexto

educativo. Neste caso, o núcleo da identidade está impregnado pelas práticas sócio esportivas, mas na nas extremidades há oscilações sobre as atuais profissionais.

De fato, este núcleo da identidade não é fechado ou até mesmo concreto ele se faz e refaz num processo de significação das experiências. Isto é, nem tudo que é vivido incorpora significados, porém são os significados que se configuram em identidades. Neste processo a aproximação com as “coisas” e as questões do corpo e do movimento reforçam o “amalgama da biografia” dos indivíduos tornando estas marcas refúgios da identidade docente (FLORES; VIANA, 2007).

As sensações de continuidade da identidade que registram significados pré-concebidos internamente e estimulam vontades estabelecidas em visitas aos registros biográficos. Conforme Lopes (2007), esta ligação promove aos futuros professores a segurança e reconhecimento em prazeres passados, que são revigorados por novas incorporações. Os registros revisitados através das repostas dos questionários são apresentados no quadro 13.

Quadro 13: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: relação com esportes e diferentes práticas corporais.

FATOR: Relação com esportes e diferentes práticas corporais	Relação com a identidade profissional
<p>Sub fator: Vivências sócio corporais esportivas</p> <p><i>“Dez anos como bailarina de ballet, jazz e dança de salão. E muito pouco da Educação Física na escola” (EE 03).</i></p> <p><i>“Sim, através da dança consigo uma confiança maior para me comunicar com os alunos. E também posso trabalhar com a dança mais facilmente no estágio” (EE 03).</i></p> <p><i>“Joguei futsal durante oito anos, dos 9 aos 17 anos. Mas sempre gostei de tudo que tinha bola, tendo o futebol como minha paixão” (EE 07).</i></p> <p><i>“Sempre pratiquei atividade física e diversos esportes” (EE 14).</i></p>	<p>Mudanças identitárias Transação objetiva e subjetiva</p>

<p><i>“Quando adolescente muito futebol. A partir do ensino médio outros esportes chamaram minha atenção e comecei a praticá-los. Depois veio o ciclismo e quando adulto a corrida, 5 km, 10 km e 21 km” (EE 28).</i></p>	
<p><i>“Sim, muito pelo motivo de ser ex atleta e participar de projetos esportivos, havendo a necessidade da fundamentação teórica” (EE 29).</i></p>	
<p><i>“Sou atleta desde que me conheço por gente já fiz ginástica olímpica, ginástica rítmica, jazz, balé, natação, atletismo, basquete, mas fiz 12 anos de judô onde fui campeã brasileira/sul americana” (EE 34).</i></p>	
<p><i>“A minha experiência com o voleibol foi o fator principal, se não único, para a minha escolha” (EE 53).</i></p>	
<p>Sub Fator: Aproximações com o corpo e movimento</p>	
<p><i>“Estudar uma atividade ou assistir qualquer coisa que se movimenta” (EE 02).</i></p>	
<p><i>“A paixão pelo esporte e a vontade máxima de conhecer e trabalhar o corpo humano. Mas sendo algo fora Medicina, algo que eduque para a saúde. Não tinha como não ser Educação Física”(EE 07).</i></p>	
<p><i>“O amor pela atividade física e os seus imensos benefícios. A vontade de mostrar essas qualidades para as crianças de maneira que possa mudar suas vidas assim com mudou a minha” (EE 08).</i></p>	
<p><i>“Não me via em outra área, e os esportes e as práticas corporais sempre fizeram parte da minha vida” (EE 09).</i></p>	
<p><i>“Sempre estar ligado ao esporte e ter o gosto de trabalhar com crianças” (EE 12).</i></p>	
<p><i>“Gosto de esportes e como já fiz bacharelado, agora gostaria de ver como é ser professora na escola, minha paixão” (EE 25).</i></p>	
<p><i>“Desde novo fui uma criança criada na rua (bola, pipa, bike, corda, parques, arvores), e adoro estar com crianças” (EE 29).</i></p>	
<p><i>“Com base nas minhas experiências esportivas o que considero importante e me motiva a ensinar”</i></p>	

<i>(EE 34).</i>	
<i>“Gosto de esportes e me identifico com a função do professor” (EE 36).</i>	
<i>“Amar o esporte” (EE 37).</i>	
<i>“Por gostar de qualquer tipo de esporte me interessar” (EE 39).</i>	
<i>“Eu adoro atividades e exercícios físicos e também gosto de ensinar e compartilhar o que eu aprendo” (EE 42).</i>	
<i>“Por ter uma identificação forte com as modalidades esportivas e gostar da educação física na escola” (EE 48).</i>	

4.1.4 Familiares e amigos

A família e os amigos compõem um grupo social que para a identidade docente se revela prioritário, principalmente no momento da escolha da profissão docente. Neste grupo, são compartilhados entendimentos sobre a docência num processo reflexivo e crítico. Isto é, os fatos oriundos da escola e do convívio com professores são debatidos por outras perspectivas e olhares.

Em 15 respostas, de 13 estudantes estagiários revelaram os familiares e amigos como referências para a escolha do curso de formação de professores. Contudo, as respostas indicam a influência deste grupo por dois aspectos: admiração pela forma de trabalho indicado por quatro estudantes, incentivo na escolha da profissão apontado por nove participantes. Estes dois sub fatores estão representados na figura 09.

Figura 09: Fator – Familiares e amigos e seus sub fatores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre admirar os trabalhos realizados por familiares e amigos, dois estudantes da universidade A e dois da B, consideraram admirável a forma como estes conhecidos lidavam com a profissão, isto é, os estudantes estagiários resgatam estas referências como uma possibilidade de incorporar atitudes por eles avaliadas como positiva (BARROS et al., 2012). A identificação com uma profissão deve ser um processo individual, que é impregnado por influências externas. Desta forma, as análises constituídas pelas diferentes inserções de um determinado contexto de trabalho podem delinear marcas de um fazer profissional (SOBRAL, 2009).

A justaposição de aspectos idealizados que são concretizados em experiências reais estimulam certezas e favorecem a percepção de capacidade em realizar ideais. No caso do participante 08, foi possível identificar a vontade de continuidade daquilo que admira, quando ela manifesta ser inspirado pelo trabalho dos amigos. Já o estudante estagiário 07 registra que o que ele identifica na amiga aumenta sua paixão pela Educação Física.

A referência dos amigos influencia a forma de perceber a profissão dos estudantes estagiários 45 e 54. Esta consideração se fundamenta em atitudes concretas e possíveis realizadas por familiares e amigos. No processo de formação, a imagem idealizada pelos estudantes define determinadas atitudes a serem copiadas em suas práticas pedagógicas. Faz-se referência então a identidade real, que segundo

Dubar (1997), se cristaliza na significância do que é internalizado, a partir das representações externas concretas.

Quanto ao sub fator incentivo a profissão, foram nove estudantes que indicaram que os familiares influenciaram na escolha de ser professor. Entre eles quatro rememoraram seus pais, dois estudantes esposas e maridos, outros dois assumiram a mesma escolha dos pais ao ingressarem no curso de formação de professores, e um estudante estagiário revelou que os pais não queriam que ele se tornasse professor.

Neste caso específico o estudante 04, do primeiro estágio na universidade B, a falta de apoio dos pais, reflete a complexidade das relações paternas que podem promover rejeições as escolhas dos filhos. Este comportamento de contrariedade impacta diretamente na incorporação a um grupo de pertença (NOGUEIRA; FLONTINO, 2013).

A escolha profissional pode gerar angustias que são amenizadas e confortadas no eixo familiar. Assim, o apoio dos pais indicado nas repostas dos estudantes estagiários 06, da instituição B, e 55 e 58 da instituição A está embasada nos desejos manifestados nas histórias de vida que se revelam na formação de hábitos, de opiniões, e de preferências (SILVA et al., 2013). Ao perceber o respaldo para realização de determinadas atitudes favorece certezas e qualifica o engajamento com a profissão. Numa negociação do ideal com o real são estruturadas configurações sobre a identidade profissional que em tempos futuros, após a formação inicial serão moldes para novas identidades, então docentes (FLORES; VIANA, 2007).

Contudo, as afirmações dos estudantes estagiários 02, 23, 34 da universidade B, e 43 e 59 da universidade A, agrupadas no fator familiares e amigos, dão indícios de que a identidade docente destes envolvidos foi influenciada pela proximidade da presença de parentes, pais e companheiros, aliada a um “talento inato”. A propensão a escolha da docência, aliada a exemplos e ao acompanhamento de rotinas, determina comportamentos que subjetivamente são revisitados ao longo da carreira docente. A rotina diária e envolvimento dos familiares são observadas, e mesmo sem uma intenção específica ou direta conferem opiniões sobre o mundo do trabalho desde a infância (SOBRAL et al., 2009, TARDIF, 2010).

Quando os estudantes estagiários 02, 23 e 43 referem-se às mães professores, os registros caracterizam-se pelos primeiros vínculos e entendimentos sobre as questões do trabalho. A participação dos pais

neste processo pode conduzir a um “ambiente de reprodução profissional”, onde os filhos buscam em seus espaços de trabalho características conhecidas pela rotina de seus familiares (SILVA et al. 2013, apud. PASSEGGI, 2006, p. 4). Neste sentido, surge um “clima de sensibilização vocacional”, onde a escolha pela profissão e por atitudes nela desenvolvidas são oriundas, mesmo que inconscientemente, de histórias passadas e revividas de forma parental (ibidem, p.4).

A característica evidenciada nesta situação pode ser pautada no conceito de “transmissão intergeracional¹, utilizados por Nascimento e Coimbra (2001) quando discutem a relação de pais e filhos e o mundo do trabalho. Os autores afirmam que os recursos profissionais dos pais repercutem nas escolhas dos filhos quando da necessidade de decidirem o que almejam para suas vidas. Nestas escolhas há referências confortáveis e ou indícios de transformações.

Assim, a docência vivida pelas mães pode representar uma continuidade na escolha dos filhos em serem professores, neste movimento os estudantes podem ter sido sensibilizados para esta profissão de forma inconsciente. No entanto, só isso não garante não haver descontinuidades nesta transição, já que a individualidade agirá sobre as crenças e valores constituindo-se em outras atitudes docentes (NASCIMENTO; COIMBRA, 2001; SILVA et al., 2013). O quadro 14 apresenta os registros sobre o fator familiares e amigos.

Quadro 14: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: familiares e amigos.

FATOR: Familiares e amigos	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Admiração pela forma de trabalho	Imagem idealizada Identidade real
<i>“Uma amiga minha, ajuda a aumentar a vontade e a paixão pela área, devido seu trabalho impecável e muito bonito” (EE 07).</i>	
<i>“Como convivo com este ambiente, alguns amigos optaram por esta graduação e são apaixonadas. O que com certeza me inspira” (EE 08).</i>	

¹ O conceito de transmissão intergeracional compreende a travessia de uma geração à seguinte de legados, rituais e tradições, a qual pode ser consciente ou inconsciente. (LISBOA et al., 2007, p. 52).

<p><i>“Minha prima que era minha técnica de natação, admiro o que ela faz” (EE 45).</i></p>	
<p><i>“Minha tia, ela é professora doutora em Educação Física. Sempre achei bonito e interessante como ela se dedica aos alunos e a profissão” (EE 54).</i></p>	
<p><i>“Meus amigos que sempre estavam dispostos a ajudar os alunos, sempre de bom humor” (EE 54).</i></p>	
Sub Fator: Incentivo na escolha da profissão	
<p><i>“Talvez minha mãe por ser ex professora” (EE 02).</i></p>	Transmissão intergeracional
<p><i>“Sim, minha mãe por ser professora me influenciou na parte da licenciatura” (EE 23).</i></p>	
<p><i>“Por fazer parte de uma família de professores, mãe” (EE 43).</i></p>	
<p><i>“Não, meus pais não queriam que eu fosse professora” (EE 04).</i></p>	Processo de identidade biográfica
<p><i>“Sim, influência de familiares, pais principalmente” (EE 06).</i></p>	
<p><i>“Meu ex marido super me motivou...ele não tinha dúvida que eu deveria fazer Educação Física” (EE 34).</i></p>	
<p><i>“Meu pai, na dúvida, falou para Educação Física” (EE 55).</i></p>	
<p><i>“Sim minha irmã, e pais sempre me apoiaram em minhas escolhas” (EE 58).</i></p>	
<p><i>“Minha esposa voltou a estudar e me incentivou a voltar a estudar, então como sempre gostei da área, prestei o vestibular” (EE 59).</i></p>	
<p><i>“Minha esposa, pedagoga, sempre me disse que eu tinha potencial” (EE 59).</i></p>	

Para o processo de constituição da identidade docente os registros biográficos se tornam relevantes na formação do professor e deveriam ganhar mais destaque no processo formativo. A quebra ou reconstrução destes registros simbolizam transações da identidade, ora num processo de afirmação, ora numa negação a verdades já estabelecidas. A crise

apontada pode inclusive gerar expectativas errôneas sobre o processo de formação que se materializam em forma e frustrações sobre a docência. Neste caso, segundo Figueiredo (2010) é comum que os estudantes em formação valorizarem mais as vivências identitárias já contextualizadas sobre corpo e movimento do que as conceituações epistêmicas da formação de professores e da área da Educação Física.

4.2 O tempo da formação inicial

Ao iniciar este capítulo, considera-se relevante conceituar o tempo, expressão que é referendada reflexões propostas desta tese. A ideia de tempo que se fundamenta como promotora de criações, no sentido de começos e recomeços, porque é nela que se iniciam e se findam diferentes ações (PATRÍCIO, 2002). Desta forma, o sentimento de continuidade não apaga ou ignora o que foi vivido, nem as experiências boas ou as ruins, mas se recriam e se resignificam marcas históricas de um constante recomeçar.

O ingresso na formação inicial é o momento de expectativas e de significados construídos culturalmente pelas sociedades. Na realidade brasileira ele é marcado pela escolha profissional, o que ocasiona o ingresso ao mercado de trabalho, numa possível ascensão social e perspectiva de vida promissora. No entanto, não são raras as trocas do curso ou até mesmo da escolha de uma profissão, dimensionada tanto pelas decepções vividas durante o curso (ALMEIDA et al., 2012), quanto pelas demandas formativas que não atendem as expectativas do futuro professor.

As marcas e os registros da formação inicial se configuram, prioritariamente, nas ações experimentadas ao longo do curso, porém, para que isso ocorra é necessário que a proposta curricular e pedagógica do curso de formação de professores, contemplem os fundamentos que permitam o entendimento do que é ser professor, tais como os conceitos de escola, profissão, profissionalidade e profissionalização. Desta forma, para os estudantes estagiários as evidências da formação inicial passam pelos seguintes fatores:

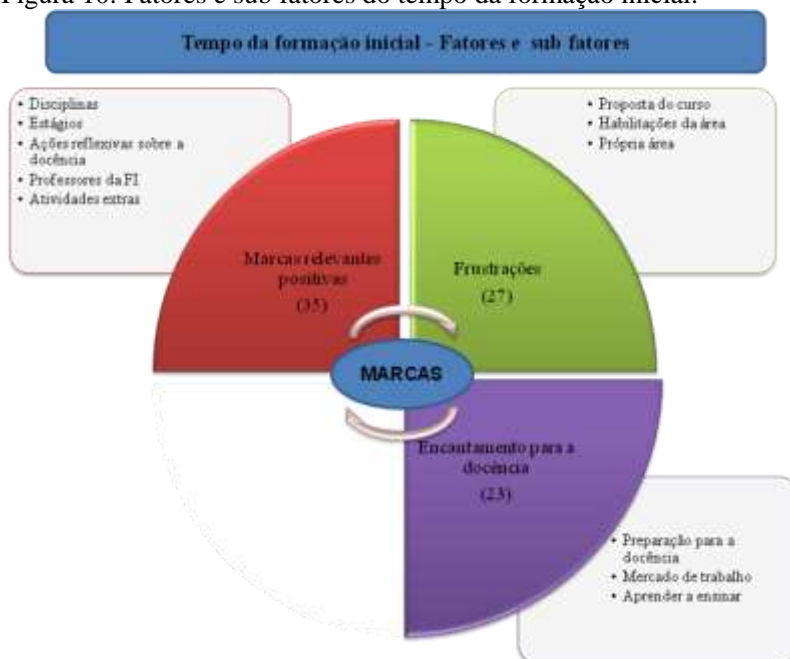
a) Fator 1: Marcas relevantes positivas – discutidas a partir dos sub fatores: disciplinas da graduação; estágios supervisionados; ações reflexivas sobre a docência; professores da formação inicial; e, atividades extras vividas neste período.

b) Fator 2: Frustrações - divididas nos seguintes sub fatores: proposta do curso; habilitações da área da Educação Física; Área da Educação Física.

c) Fator 3: Encantamentos e motivações pela e para a docência – que apresentam os subfatores: preparação para a docência; mercado de trabalho; aprender sobre o ensinar.

É possível identificar na figura 10 cada fator evidenciado, neste estudo, bem como os sub fatores que detalham e refletem de forma específica as interpretações estabelecidas nas análises.

Figura 10: Fatores e sub fatores do tempo da formação inicial.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O arranjo estabelecido para a apresentação dos resultados se baseou no contexto geral das repostas dos envolvidos. Assim, a reunião das informações estabeleceu-se em três níveis: fatores que agrupam de forma ampliada as informações que marcam este tempo; sub fatores que detalham os registros de cada fator; categorias de análise que

aprofundam as reflexões dos fatores e a constituição da identidade docente. A compreensão e análise das respostas emitidas pelos estudantes estagiários, não atendeu a linearidade de cada questão posta no roteiro do questionário, mas sim emergiu da complexidade coletiva das afirmações, decorrentes de todo o instrumento. O recorte destacou a importância do conteúdo das informações e atenuou o valor da pergunta.

A tabela 02 demonstra a distribuição das incidências sobre as respostas referentes aos fatores do tempo, neste momento nomeada de formação inicial. Elas são apresentadas pelos períodos de matrículas de cada curso envolvido, ou seja, considerada como a fase inserção do estudante, e relacionadas aos fatores que foram analisados:

Tabela 02: Distribuição de respondentes entre os fatores do tempo da formação inicial.

Fatores	Universidade A		Universidade B	
	Fase do estágio		Fase do estágio	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Marcas relevantes positivas	30%	100%	60%	53,3%
Frustrações	80%	44,4%	36%	40%
Encantamento para a docência	20%	22,2%	40%	60%

Os percentuais apresentados na tabela 02 demonstram que as marcas positivas da formação inicial são mais percebidas pelos estudantes das fases finais da universidade A. Contudo, na realidade da universidade B, a diferença entre os percentuais é pequena, mas é na fase inicial que o percentual se torna mais elevado.

Ao analisar este tempo como um espaço dedicado às vivências dos estágios, mesmo com pouca diferença de percentuais da universidade B entre as fases iniciais 60%, e finais 53,3%. Neste caso, é possível perceber que para os estudantes desta instituição as marcas positivas diminuem ao longo das experiências acumuladas nas disciplinas de estágios curriculares. Situação que se inverte na universidade A de forma mais significativa, já que entre a realização da primeira e a última disciplina há um acréscimo de 70% de respondentes sobre marcas positivas.

Sobre as evidências que revelam as frustrações deste período é possível perceber que os envolvidos da universidade A, se manifestam mais frustrados nos primeiros estágios do que nos últimos. Porém, ainda com pouca diferença entre os percentuais na universidade B as maiores frustrações estão postas nos últimos estágios. Frustrações que são demarcadas pelas disciplinas cursadas e a serem cursadas, os professores do curso que com o seu ensino não atenderam às expectativas da formação inicial, além das perspectivas de atuação no futuro mercado de trabalho.

Ao entender as frustrações como aspectos que pudessem impedir a incorporação de uma identidade docente, e das marcas positivas como registros biográficos que legitimam a profissão, a evolução dos percentuais definem as perspectivas sobre a docência para os estudantes de cada universidade.

Isto posto, é possível analisar que a proposta desenvolvida pelos estágios da Universidade A se torna mais efetiva, pois há uma tendência expressiva, ou seja, a evocação de vontades e de certa forma encantamento, provoca o enfraquecimento das frustrações e fortalecimento das marcas relevantes positivas. Esta mesma análise feita sobre os percentuais da universidade B, indica que a relação entre os estudantes nos estágios iniciais e aqueles que se encontram nos estágios finais, apresentam pouca diferença em relação às marcas positivas evidenciadas na formação. Haja vista que a percepção entre as frustrações e as marcas relevantes, é muito reduzida, fato que poderia instigar questionamento sobre o impacto da proposta curricular e pedagógica, na formação dos licenciados.

Contudo, ao interpretar os percentuais do fator encantamentos para a docência, os estudantes estagiários da universidade B, finalizam os estágios mais encantados com a profissão do que quando ingressaram na primeira disciplina de estágio. Não obstante, a mesma expressividade não é observada na instituição A, onde há equilíbrio dos percentuais sobre o encantamento da docência nas fases iniciais e finais. E, para além desta estabilidade, o percentual de 20% e 22,2% revelam que poucos estudantes, até aquele momento manifestaram que sentiam-se encantados com o ser professor.

Desta forma, parece que o equilíbrio entre os percentuais, e entre os fatores observados na universidade B, resulta em um percurso linear para as diferentes disciplinas de estágios. É possível que nesta

estabilidade o reconhecimento do complexo universo da docência tenha suas estruturas fundadas nos aspectos mais atraentes da função docente.

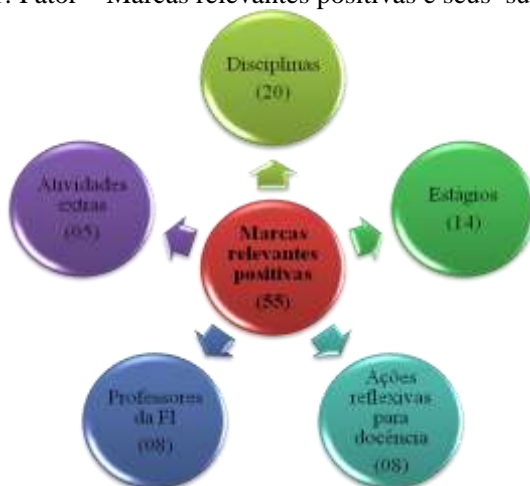
Ainda assim, o desequilíbrio observado entre percentuais e fatores da universidade A, indicam que a admiração da profissão está construída com base em crises e dilemas que podem estar originados na realidade da formação, ou na concretude do trabalho. Este cenário instiga reflexões sobre o gerenciamento das ações acadêmicas, e dos papéis que cada futuro professor irá assumir na intervenção.

A interpretação de cada um dos fatores evidenciados pelas falas dos estudantes estagiários pode explicar os reais atributos que interferem na constituição da identidade docente. Os aspectos determinados em cada tempo vivido estrutura a lógica de uma possível organização sobre a compressão da identidade profissional, onde as nuances vividas podem ser mais significativas que marcas incorporadas, já que as conversões identitárias perpassam por definições externas e por afirmações internas dos futuros professores. Neste sentido, as análises passam a ser elaboradas de forma específica para cada um dos fatores definidos, utilizando-se das respostas emitidas pelos envolvidos para aprofundar e detalhar as possíveis evidências encontradas.

4.2.1 Marcas relevantes positivas

Ao entender que as marcas deixadas pela formação inicial irão reforçar o gosto e o desejo por ser professor de Educação Física, buscou-se evidenciar nestas análises que tipo de ações ou sentimentos tornam-se significativos a ponto de impactarem a constituição da identidade docente (KRONBAUER; KRUG, 2014). Nas respostas emitidas pelos estagiários foram evidenciadas situações que puderam ser enquadradas na perspectiva de cinco sub fatores nomeadamente: Disciplinas, Estágios, Ações reflexivas sobre a formação para a docência, Professores da formação inicial e Atividades extras do curso, conforme figura 11.

Figura 11: Fator – Marcas relevantes positivas e seus sub fatores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos registros biográficos dos estudantes envolvidos neste estudo, os dois fatores que discorrem sobre os processos que envolvem as disciplinas foram os que tiveram maiores respondentes, 20 estagiários indicaram as diferentes disciplinas do curso e 14 estudantes estagiários destacaram em suas respostas os estágios curriculares. No estudo, numa lógica de organização é possível enquadrar os estágios curriculares supervisionados como disciplinas do curso, porém para o detalhamento das análises e as interpretações propostas, os estágios curriculares foram separados das demais disciplinas e dedicou-se uma análise específica para este componente curricular.

Quando se reporta as disciplinas, enquanto fator evidenciado, compreende-se como categorias de análise os trabalhos práticos das rotinas diárias das disciplinas no contexto universitário, e nomes destacados das disciplinas. Os trabalhos práticos foram citados por 10 participantes, que na sua formação contribuíram para a construção da identidade docente. Ao mesmo tempo em que 10 estudantes estagiários indicaram as disciplinas que permitiram situações de aprendizagens relevantes, as quais geram expectativas e atitudes para a atuação profissional.

Sobre os trabalhos práticos inseridos nas rotinas diárias das disciplinas dos cursos universitários, nos quais os estudantes estagiários

estão inseridos, foi possível identificar na análise das respostas a manifestação de oito estudantes da universidade B e somente dois da universidade A. As respostas circundam sobre a característica prática dos trabalhos desenvolvidos nas rotinas diárias das disciplinas do curso, bem como sobre as habilidades que também podem ser utilizadas para o ensino, tais como: como falar em público, empregar o lúdico nas práticas pedagógicas, e, a importância dos trabalhos disciplinares no estabelecimento de vínculos com a docência.

Contudo, é relevante apontar que nove dos 10 estudantes mencionados estão matriculados nos estágios iniciais do curso, fato que pode vincular os trabalhos vividos como momentos marcantes nas disciplinas anteriores. Já que algumas tarefas desenvolvidas nestas disciplinas, as quais atribuíram significado para a sua formação, se tornam exemplos para atividades a serem contempladas no tempo de estágio, pois podem ser utilizadas como estratégias de ensino em seus momentos, enquanto, professor.

Não obstante, os apontamentos sobre os trabalhos realizados nas disciplinas ainda indicam a valorização das atividades práticas, em detrimento as ações teóricas no contexto escolar. Dado que é enaltecido pelos estudantes estagiários 03, 07, 08, 22, 36 e 59, em relação às ações que caracterizavam possíveis atividades que contemplasse conteúdos mais aplicados e que tiveram maior significância no processo de formação.

Estes momentos segundo Mendes et al. (2006), apresentam situações práticas que “devidamente ponderadas e refletidas” promovem a incorporação de conceitos (p. 57). A aproximação com a realidade do ser professor de Educação Física facilita o encantamento pela profissão.

A expectativa gerada na realização de uma atividade que se tornou prazerosa e significativa subsidia certo conforto para uma futura utilização da prática pedagógica. O vínculo cultural pré definido para a Educação Física como uma área de prática do movimento reforça a importância dada as atividades práticas do que as disciplinas mais conceituais. Tal fato demarca um aspecto muito debatido pela área da Educação Física, que trata sobre o distanciamento da teoria e da prática nos cursos de formação inicial (BORGES; DESBIENS, 2005; GARIGLIO, 2010; BATISTA et al., 2012).

A característica prática historicamente constituída pela Educação Física e as vivências oriundas da formação básica alicerçam o sentido dado pelos estudantes às atividades práticas. Como num processo de

reconhecimento, tais experiências são manifestadas como procedimentos próprios e normativos para um professor da área.

Na análise sobre os trabalhos práticos e rotinas das disciplinas, surge um dado de extrema relevância quando se reporta as características próprias da área Educação Física, pois a relação intrínseca entre identidade e área de atuação, se imbricam no que Dubar (2007) revela como indícios de actos de atribuição. Os actos de atribuição determinados socialmente passam a serem verdades contestadas ou não, mas reais no conjunto de normas e conhecimentos da profissão (DUBAR, 2012).

Contudo, os envolvidos 9, 16, 25, e 44 apontaram em suas respostas as atividades de disciplinas que foram utilizadas nas vivências dos estágios. Por serem estudantes matriculados nas fases iniciais do curso de formação de professores e não terem outra formação entende-se que eles, realmente, usaram o que experimentaram no curso. Enquanto alunos aprendizes das experiências de ser professor, os quais nas rotinas dos estágios (quando atuavam como professor) fomentavam o movimento que gerou reflexões sobre as estratégias utilizadas, bem como a transição entre estudante e professor.

No momento destas incorporações práticas (nos estágios ou em outras ações) a reflexão e a investigação sobre a própria prática pedagógica pode dar outros e novos sentidos para as atividades vividas como alunos. Novamente os actos de atribuição são avaliados e incorporados ou não, como num processo de avaliação aquilo que tu poderá fazer enquanto professor poderá ser incorporado. Assim, os trabalhos práticos de diferentes disciplinas, tais como as ações e situações de aprendizagem de ordem corporal, ou estratégias de ensino que se tornam marcas promissoras para as atividades pedagógicas, porém também são questionadas e resignificadas no contexto próprio da docência (GARIGLIO, 2010). Aqui se originam as identidades sociais virtuais, isto é o que eu quero ser/fazer está atrelado ao que querem de mim, impactado pelo o que eu posso querer e posso fazer (DUBAR, 1997).

Ainda sobre os indicativos das disciplinas do curso 10 respondentes citaram em suas respostas nomes de disciplinas, a lembrança específica revela certa importância destas durante o período da formação. Surgem evidências que reportam a mais de uma disciplina, ampliando os registros dos componentes curriculares mais enfatizados nas matrizes dos cursos envolvidos. Há falas que discorrem sobre os

nomes das disciplinas, porém as manifestações dos envolvidos 19, 36, 38, 42, e 51 ainda resgatam a atuação qualificada do professor como aspecto a ser destacado.

Todos os estudantes estagiários que indicaram nomes de disciplinas em suas repostas já tinham cursado todas as disciplinas propostas para cada fase da graduação, até o momento da aplicação dos questionários. Além disso, seis dos 10 respondentes encontravam-se nas fases finais dos estágios. A situação de pré concluinte, ou seja, aqueles com mais da metade das disciplinas cursadas faz com que as disciplinas apontadas ganhem relevância entre as demais, pois nesta condição eles conseguem ter uma percepção ampliada sobre a totalidade das disciplinas da formação.

As disciplinas que se tornaram marcantes na formação dos sujeitos, pela ordem de importância e índices de incidência, respectivamente, foram: Atletismo, Metodologia do ensino da dança, Atividades rítmicas, e Fisiologia, Organização de eventos escolares, Anatomia, Educação Física e saúde, Qualidade de vida, Educação Física adaptada, Educação Física escolar, Iniciação esportiva, Metodologia da ginástica, Epistemologia, Princípios de conduta profissional, Educação física na infância, Psicologia educacional, e Natação.

Neste vasto leque de opções apontadas, evidencia-se que somente duas disciplinas têm o foco conceitual estabelecido na área da educação e da psicologia educacional, sendo elas: Fundamentos da Educação elencada por três respondentes e Metodologia do ensino da Educação Física por dois envolvidos. Neste contexto, não se descarta que todas as disciplinas citadas pelos estudantes não apresentem um caráter pedagógico. Não era foco investigativo de o estudo apontar as disciplinas que se destacaram neste período da formação, elas surgiram por iniciativa dos envolvidos para argumentar e contextualizar as respostas dadas. Contudo, cabe uma análise do porque disciplinas como Atletismo e Dança, destacaram-se entre as demais citadas. A partir das respostas é possível perceber que ao indicar uma disciplina específica é atrelado a esta indicação a atitude pedagógica do professor e o caráter aplicativo de seus ensinamentos.

A forma como a disciplina é ministrada pode encantar e desencantar os conteúdos ensinados. Dar importância e significado aos conceitos num processo de aproximação com o concreto de sua utilização permite ao estudante materializar os conteúdos estudados. O sentido do real promove a comprovação do que é possível realizar e

ainda estimula a exploração de variações em diferentes contextos (FLORES; VIANA, 2007). Segundo Marcon et al. (2013), que discute os conhecimentos dos conteúdos,

(...) o mais importante para o processo de formação inicial em Educação Física e para a atuação docente dos professores é o reconhecimento do papel da base, ou seja, o de congregar todos os conhecimentos necessários para a docência, os quais serão requisitados em diferentes instâncias da prática pedagógica dos futuros professores” (p. 324).

A ideia de Marcon et al. (2013), é sinalizada nas análises, pois ao comentar o conhecimento adquirido nas disciplinas e como estes conhecimentos serão articulados na futura intervenção revelam o significado e o saber consolidado na formação inicial. A manifestação, dos respondentes, é expressa na necessidade de saber como “manipular” os conteúdos aprendidos, para além do exercício de alunos contextualizando o exercício da docência. Tal manipulação é entendida como uma utilização qualificada nas ações didático pedagógicas da escola compreende-se que este sentimento preconiza e ou facilita uma perspectiva de carreira de sucesso.

O saber como fazer e ensinar se constituem em habilidades importantes para o se reconhecer como docente. Desta forma, há entre as preocupações dos professores, uma busca constante pela transposição dos conteúdos conceituais pelos conteúdos pedagógicos isto é, o como ensinar é primordial para um professor. No estudo de Resende et al. (2014), esta realidade é apontada pelos envolvidos, alertando que “(...) os entrevistados atribuíram uma forte importância ao valor do conhecimento e à influência que ele assume na procura da melhor forma de ensinar com eficácia” (p. 9).

O quadro 14 apresenta as respostas que corroboram com a relação da prática pedagógica estabelecida pelos trabalhos das diferentes disciplinas do curso de formação inicial em Educação Física. Ainda o quadro 15 destaca a interlocução destes registros com os apontamentos teóricos sobre a identidade docente. Esta organização vem balizando as análises evidenciadas no estudo.

Quadro 15: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Disciplinas.

FATOR: Marcas relevantes positivas	Relação com a identidade profissional	
Sub fator: Disciplinas		
Trabalhos práticos nas rotinas das disciplinas	Indícios dos actos de atribuição	
<i>“Muitos dos fatos marcantes aconteceram em apresentações de trabalhos práticos” (EE 03).</i>		
<i>“Os teatros, os brinquedos cantados e até mesmo os pequenos jogos e estafetas marcaram minha formação” (EE 07).</i>		
<i>“Apresentações de trabalhos, as primeiras aulas ministradas e a descoberta da realidade da educação” (EE 08).</i>		
<i>“Aulas de exposição (teatro) e momentos em que estávamos “brincando” e realizando a proposta do professor sem perceber” (EE 09).</i>		
<i>“Trabalhos de dança, pois foram bem lúdicos e ajudaram nas aulas propostas do estágio” (EE 16).</i>		
<i>“As dinâmicas que trabalham mobilidades motoras, utilizadas muito, em todos os anos de ensino” (EE 22).</i>		
<i>“As dinâmicas do barbante, gostei, usei nos estágios, mas não deu certo” (EE 25).</i>		
<i>“De modo geral os jogos, brincadeiras realizadas nas disciplinas” (EE 36).</i>		
<i>“Apenas as minhas apresentações de trabalho em forma de seminário, que reforçaram meu gosto por falar, com propriedade do assunto em público” (EE 44).</i>		
<i>“As atividades em conjunto: teatro, dança e os estágios” (EE 59).</i>		
Disciplinas nomeadas		
<i>“Aulas de Atletismo, muito pedagógica com os professores” (EE 19).</i>		
<i>“Aulas de Atletismo: toda a disciplina aprendi muito sobre o que e como fazer” (EE 36).</i>		

<p><i>“As aulas da disciplina de dança e rítmica articuladas pela professora” (EE 38).</i></p>	
<p><i>“Crescimento e desenvolvimento humano, Aprendizagem e controle motor, modalidades esportivas. Não são propriamente uma base, mas ao recordar algumas coisas, servem como influencia positiva” (EE 42).</i></p>	
<p><i>“Disciplina saúde e qualidade de vida, ótima pelo professor” (EE 51).</i></p>	

Sobre os estágios curriculares, outro fator analisado, identificou-se três categorias de análise, nomeadas como: reconhecimento da profissão, afirmação sobre a escolha da profissão e imersão no contexto escolar. As respostas estão distribuídas em 17 incidências apontadas por 14 estudantes estagiários que relevaram a importância destas disciplinas para o reconhecimento da profissão. Na análise geral destes fatores, são emitidas informações que se sobressaem no sentido de que os estudantes nesta fase incorporaram a certeza pela escolha da profissão, no entendimento de que reconhecem a profissão com a expectativa da atuação futura, na condição de imersão no contexto escolar.

Do grupo de 14 estudantes, nove estagiários apresentam de idade entre 21 e 30 anos, e três com menos de 20 anos, sendo que todos estão na primeira graduação. De fato, este perfil fortalece a ansiedade de perceber o espaço de atuação e reconhecer-se como parte deste novo contexto. Mesmo que já haja evidências sobre a escola incorporadas da época de alunos, a roupagem de estagiário/professor carrega inquietações e oscilações da identidade durante o reconhecimento deste espaço. Os dois estudantes que já possuem outra formação apresentam idades acima de 31 anos, provavelmente o acúmulo de experiências já incorporadas pela maturidade diminuem a ansiedade sobre as atividades da profissão.

As análises que indicaram o estágio como momento de reconhecimento da profissão para além da docência foram manifestadas nas respostas de sete envolvidos. De forma muito especial os estágios assumem esta função dentro das matrizes curriculares dos cursos de formação inicial. Dos sete envolvidos que identificaram nas disciplinas de estágio um espaço de descobertas, de habilidades e de tarefas próprias do professor, cinco tinham idade abaixo dos 30 anos e somente

um tinha outra formação em enfermagem. Estas características ampliam a sensação de revelação, pois indicam poucas vivências no universo do trabalho docente.

Ao se referir aos 14 estagiários que apontam as disciplinas cursadas para o reconhecimento cinco estudantes estavam matriculados na universidade B, que estavam e nas fases iniciais dos estágios, isto é ainda percebendo estes momentos como espaços de experiências temporárias que desvelam a realidade escolar e o que é ser professor (FELDKERCHER, 2010). Segundo Iza et al. (2014), as descobertas nestes momentos são impregnadas por percepções que foram sendo constituídas desde registros anteriores a formação inicial até as identidades herdadas. Na formação inicial estas percepções são incorporadas como verdades ou rechaçadas como maus exemplos. Contudo, há entre o ingresso no curso de formação de professores e os estágios um período fértil para a incorporação de novos juízos sobre o ser professor, que marcam as identidades visadas.

Logo, as identidades visadas têm por base as identidades herdadas, porém com nova roupagem adquirida nas bases estruturantes e conceituais das propostas dos cursos de formação. Elas podem ser entendidas como metas com características estáveis, mas provisórias (DUBAR 1997; 2005).

Essa transação de identidades é originada nos contornos de uma imagem idealizada durante a formação inicial. Ainda em forma de rascunho esta imagem representa o *self* ideal, isto é abre-se um universo de verdades sobre como ser e se fazer professor impregnado pela necessidade da validação de tais certezas. Então, os estágios assumem este papel de experimentação do *self* ideal e real estabelecendo novas características requeridas na prática da docência para as identidades visadas (FLORES; VIANA, 2007).

O *self* ideal é renovado a cada recomeçar das demandas propostas pelas disciplinas de estágios, que favorecem certa maturidade nos processos, isto é, a reincidência das tarefas originam determinadas habilidades que são aperfeiçoadas, mas não esquecidas. Todos os sete respondentes, a docência já haviam concluído um estágio, por isso viviam as necessidades de iniciar uma nova etapa, a vivência de outro *self* ideal, carregado pelo *self* real construído anteriormente.

O curso da universidade B apresenta em sua matriz cinco disciplinas de estágios, oportunizando aos estudantes a repetição das mesmas tarefas com expectativas, limitações e demandas diversificadas,

esta realidade está marcada nas respostas dos cinco respondentes desta universidade. Apoiando-se em Iza et al. (2014), os autores revelam que ao experimentar sensações positivas e negativas os estudantes definem possíveis atribuições e comportamentos incorporando determinadas características para tarefas da docência.

Os diferentes traquejos sobre a docência configuram o sentimento de pertença que vai estabelecendo e estruturando as concepções sobre ser professor, sobre o fazer da docência e sobre as relações envoltas na profissão (MATIZ; LOPES, 2014). Assim, entende-se que a construção de identidade profissional para si passa obrigatoriamente por um processo de reconhecimento e nesta trajetória os estudantes devem experimentar o sentimento de pertencimento sobre a profissão.

Segundo Dubar (1997) a identidade para si, “(...) forjou-se na aprendizagem da tarefa, na aprendizagem direta do trabalho (...), na aquisição de saberes práticos na experiência direta das tarefas a cumprir” (p. 188). Desta forma, os estágios se constituem num ambiente promissor para a construção e reconstrução da identidade biográfica moldada na incorporação de certezas sobre a profissão.

Ainda sobre os estágios, seis estudantes estagiários da universidade B, quatro matriculados no último estágio do curso e dois nos primeiros, perceberam estas disciplinas como espaços para incorporar a certeza pela escolha da profissão. Destes, cinco indicaram esta definição de forma positiva e um, o estudante 39, revelou que foi no estágio onde ele definiu que a escola não seria seu local de atuação. As afirmações foram feitas por respondentes com menos de 30 anos e que tinham o curso de formação de professores em Educação Física a primeira opção de formação. De fato, a idade incide sobre a experiência do trabalho, mas a condição de primeiro curso superior indica insuficiente conhecimento das tarefas educativas numa perspectiva de professor.

A legitimação de que os estágios são os espaços de afirmação na docência é debatida nos estudos de Batista et al (2012), Ronfeldt (2008) e Januário (2012), que discorrem o momento do estudo como determinante da escolha da profissão. Apesar disso, a sobrecarga sobre esta função dos estágios é ampliada na forma isolada como este componente curricular é tratado nas propostas do curso. Acrescido a esta situação ainda há as limitações de tarefas e cargas horárias destas disciplinas e a desconexão com a realidade das escolas (FORTES, 2008; FIGUEIREDO, 2009; MOLETA et al., 2013).

Na análise das respostas dos estudantes estagiários 06, 07 e 32, fica evidente que os estágios assumem dentro dos cursos um momento inicial e primordial de elaboração de sínteses da formação. A interlocução dos projetos dos cursos e o contato direto com o mundo da escola somente nos estágios, pode alterar posturas e expectativas para o próprio curso de formação, já que a compreensão sobre a escola construída na imaginação modifica os significados da profissão (FORTES, 2008).

Para os estudantes estagiários 33 e 35, os estágios foram momentos de resgate de aprendizagem da formação inicial que, ao serem utilizados, auxiliaram na definição sobre o curso de formação de professores, isto é a escolha por ser professor. Conforme Lopes (2007) os estágios se configuram em momentos de tensão entre as identidades individuais e coletivas. Este impacto origina outra identidade agora carregada pelas subjetividades do campo do estágio e pelos diversos questionamentos de como fazer, sentir e ser professor.

Assim, a aproximação e contato direto com a escola, com os alunos e com os processos educativos, possibilita ao futuro professor conhecer e perceber o campo de trabalho, suas nuances e as relações ali estabelecidas. Este movimento constrói e reconstrói certezas, bem como identifica outras necessidades teóricas conceituais. Uma inserção tardia neste espaço leva a desacordos que impactam em crises identitárias. Desta forma, a exploração da docência e a elaboração de sínteses iniciais sobre o que é ser professor passam a ser elaboradas somente a partir dos estágios (TINNING, 2004; ALVES et al., 2012; BATISTA, 2012; FLECHTER, 2012;).

A fala do estudante 39 matriculado no último estágio do curso, releva insatisfação com a escola reconhecida no primeiro estágio, mas que não impediu a continuidade da formação. A contradição com o campo de trabalho não impediu o exercício das funções docentes, neste caso é possível que a identidade com o ser professor se manifeste não pelo espaço de atuação, mas sim pelo ato de ensinar.

Assim, compreendem-se os estágios como espaços promissores para as resignificação das identidades fundamentado na exigência do reconhecer e sentir-se parte de um processo, isto é, a configuração da identidade social real. Não é possível a legitimação de uma identidade real sem ter a experiência do vivido por este contexto social. O perceber-se professor sem a prática, pode estar impregnado de conceitos dados por outros, sendo caracterizado então pela identidade social

virtual, o que querem de mim e não o que eu quero enquanto profissional (DUBAR, 1997).

A imersão do contexto escolar é a última análise sobre os registros da categoria estágios. Os quatro estudantes estagiários que se manifestaram sobre a inserção nos espaços educativos a partir das experiências dos estágios entendem que além de reconhecerem a escola, aprenderam com as impressões deste contexto. Esta percepção não está vinculada ao acúmulo de experiências vividas nos estágios, já que dois dos estudantes estavam no primeiro estágio e outros dois no momento final destas disciplinas.

Ao reconhecer as particularidades da escola, são desvelados aspectos que por ora eram concretizados fora do exercício da docência. Entender o espaço escolar sob a visão de ser professor, mesmo que na situação de estagiário, favorece uma interpretação da teoria construída sob o que é real. De fato as aprendizagens baseadas em fatos e ações podem alterar o significado de um conceito já incorporado. Neste sentido, Marcon (2013) e Real (2012), defendem a aproximação com o contexto educativo desde as primeiras fases dos cursos de graduação.

Ao antecipar a imersão na escola o estudante em formação passa a registrar situações que irão impactar a formulação dos indícios sobre a identidade docente. A conversão entre a identidade individual e a coletiva só é efetivada quando os ideais e as vontades individualizadas se conectam com as possibilidades reais e necessárias da coletividade. Num processo dinâmico e contínuo o que era indicio para ser incorporado como marca de uma identidade (LOPES, 2007).

Assim, o quadro 16 sintetiza os registros analisados sobre a categoria estágio e exemplifica como marcas relevantes destas disciplinas o reconhecimento da profissão para além da docência, a possibilidade de incorporar a certeza pela escolha da profissão, e um espaço de imersão no contexto escolar.

Quadro 16: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Estágios curriculares.

FATOR: Marcas relevantes positivas	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Estágios curriculares	Transação subjetiva: entre identidades herdadas e identidades visadas
Reconhecimento sobre a docência	
<i>“O estágio é o que tem de mais marcante, devido o retorno ser dentro da área” (EE 07).</i>	
<i>“O estágio foi sem dúvida a melhor das experiências durante o curso, pude acompanhar turmas de realidades e idades diferentes. No estágio consegui ver a realidade do que é ser professor” (EE 20).</i>	
<i>“Os estágios, são um choque bom de realidade” (EE 23).</i>	
<i>“O estágio é a vivência real de toda a teoria é onde podemos vivenciar e aplicar o aprendido em diferentes turmas” (EE 35).</i>	
<i>“O estágio contribuiu, pois coloca em prática suas habilidades, sua teoria. E faz você criar e recriar a cada plano de aula feito. Ele proporciona você estudar, procurar ir atrás de cada assunto levantando por você e pelas suas próprias crianças é fundamental o estágio para a aprendizagem” (EE 47).</i>	
<i>“O estágio me faz mudar uma postura mais autoritária e controladora de minha personalidade e também de minha visão sobre as aulas. Tive que repensar meus conceitos, minha maneira e planejar e executar e também a forma de observar os resultados. Através do estágio li mais textos pensei em temáticas diferenciadas, tive contato com crianças pela primeira vez na graduação, e isto foi muito bom por ser a única experiência que terei antes de ir para o mercado de trabalho” (EE 53).</i>	
<i>“O estágio me permitiu ser professora quando me ofereceu a oportunidade de conhecer um grupo e elaborar um projeto com e para eles, na busca do desenvolvimento dos mesmos. Entrar em uma</i>	

<p><i>instituição e se sentir parte dela, é importante, assim como a confiança depositada pela direção. Após semestres de teoria, colocar na prática é mais do que necessário” (EE 57).</i></p>	
<p>Certeza sobre a profissão</p>	<p>Identidade docente Individual</p>
<p><i>“Pela vivência estava desmotivado pela licenciatura e so na experiência do estágio auxiliou na recuperação pela paixão/idealização da profissão” (EE 06).</i></p>	
<p><i>“O estágio é o que tem de mais marcante, devido o retorno ser dentro da área” (EE 07).</i></p>	
<p><i>“Acredito que foram os dois primeiros estágios que contribuíram muito para gostar de ser professor, mas é algo que já está sem campo, se não for Educação Física seria outra licenciatura, dom de ensinar, de gostar de ensinar” (EE 32).</i></p>	
<p><i>“O estágio foi o momento em que coloquei em prática o conhecimento aprendido no decorrer do curso de Educação Física e pude vivenciar a profissão escolhida, o estágio possibilita esta atuação com o campo docente” (EE 33).</i></p>	
<p><i>“Durante o estágio usei o que aprendi e a cada aula me sentia professora, via que realmente era esse o caminho que deveria seguir” (EE 35).</i></p>	
<p><i>“O primeiro dia de estágio, onde vi que por mais que eu tivesse habilidade, não queria estar na escola e fazer isso para o resto da minha vida” (EE 39).</i></p>	
<p>Imersão na docência</p>	<p>Identidade social real</p>
<p><i>“O fato mais marcante foi o início do estágio. O primeiro contato com a Educação Física escolar foi bastante importante” (EE 05).</i></p>	
<p><i>“Estágio I como primeiras aulas e descoberta da realidade da educação e escola” (EE 08).</i></p>	
<p><i>“O estágio é o primeiro momento na escola que podemos errar para que, quando formos atuar já temos experiência para conduzir uma turma da melhor maneira possível” (EE 39).</i></p>	
<p><i>“O estágio é o momento em que estamos descobrindo o ambiente escolar, estamos aprendendo as vezes muito mais do que ensinando. O fato de poder</i></p>	

<p><i>assumir a postura de professor, tutores de outros indivíduos, influenciar de alguma maneira em suas vidas é o que nos faz perceber a responsabilidade que temos em nossas mãos. O estágio nos mostra a responsabilidade e o dever de ser professor” (EE 40).</i></p>	
--	--

As marcas positivas do curso de formação inicial, ainda revelaram como categoria de análise a reflexão sobre a docência. Foi possível constatar em 11 incidências, apontadas nas respostas de oito estudantes estagiários, a reflexão como uma possibilidade de identificar o que devo saber, fazer, e modificar no exercício de ser professor. No conjunto destes estudantes, sete respondentes eram da universidade B e um da universidade A.

O estudante 59, único da universidade A, estava matriculado nas fases finais dos estágios e tinha 41 anos, porventura a idade pode lhe conferir uma maior autonomia para um entendimento sobre as competências e habilidades da profissão, favorecendo a reflexão crítica sobre sua formação. No entanto, ficou evidente a pouca expressividade sobre uma reflexão para a docência advinda da universidade A. Isto posto, duas interpretações devem ser consideradas: realmente há superficialidade na materialização dos momentos críticos e reflexivos durante o curso, que impedem a percepção de relevância destas ações pelos estudantes, e/ou no dia a dia do curso o processo crítico reflexivo está tão naturalizado nas rotinas de práticas que não é percebido como um diferencial pelos envolvidos.

Ao resgatar o projeto pedagógico do curso (PP) desta instituição, entende-se que o processo reflexivo norteia os ideais para a formação de professores. Conforme o documento a aprendizagem acontece a partir de uma: “(...) formação que é vista como um processo que combina experiências diretas, interações com os companheiros e com os mentores acerca de situações problemáticas”. Desta forma permite ao estudante a reflexão constante sobre a prática, onde: “(...) o professor aprende a partir de análises e interpretações de sua própria atividade docente, nomeadamente na resolução dos problemas profissionais” (UFSC, 2005, p. 14).

Sendo assim, é possível interpretar que na cultura e no fazer do curso da universidade A está impregnado um processo crítico reflexivo, tanto para referendar as habilidades da profissão como para reconhecer

as limitações da proposta de formação e da própria docência. Para Basei (2012) e Vargas e Moreira (2011) uma habilitação que promove uma atuação mais crítica e reflexiva dos futuros professores é o maior desafio de mudanças nas propostas curriculares dos cursos de Educação Física.

Contudo, os estudantes 02, 03, 04, 06 e 22, da universidade B apresentam relatos marcados pelas mudanças de atitude e perspectivas geradas pelo contexto da formação inicial. Todos estes estudantes tinham idade abaixo dos 20 anos e ainda estavam matriculados nas fases iniciais dos estágios. Nesta fase as expectativas sobre a profissão ainda estão enraizadas nas experiências como aluno e nas idealizações prospectadas pelo curso até então.

O processo biográfico da identidade que é marcado por crenças e valores incorporados ao longo da história dos indivíduos vem à tona, e solicita um realinhamento, agora pautado pelo processo relacional. Aqui professores universitários, colegas, orientadores e supervisores de estágio, e a inserção no contexto da escola provoquem constantes questionamentos e importantes crises se revelem como fatos esporádicos que se transformem em marcas profundas (COSTA et al., 2013).

Este movimento busca a consolidação da identidade biográfica, delimitada nas incorporações de uma identidade docente individual (LOPES, 2007). Uma nova configuração da identidade dos envolvidos ficou marcada pelas alterações na forma de pensar e agir motivadas por um movimento reflexivo. Para Januário (2012), o percurso de uma reflexão didática bem estruturada é transcender as crenças, indicar coerências e incoerências com as experiências anteriores, e identificar uma ação pedagógica mais qualificada.

O documento dos estágios do curso de formação de professores em Educação Física da universidade B conduz para uma dinâmica de evolução para as vivências do estágio curricular, está descrito “(...) facilitar e antecipar a auto-definição à futura profissão; amenizar o impacto da passagem da vida estudantil para a profissional; possibilitar a percepção de suas deficiências buscando seu aprimoramento; propiciar melhor relacionamento humano e incentivar o exercício do senso crítico; e estimular a criatividade” (UDESC, 2012, p. 54).

Esse desenvolvimento é percebido nas respostas dos estudantes estágios 33 e 34 matriculados no último estágio do curso que apresentam nestes registros uma auto avaliação do processo e mudança originada pelas diferentes experiências vividas. Na análise pormenorizada das situações práticas dos estágios a vontade própria

fundamenta as tomadas de decisões, isto é o entendimento das funções docentes estão alinhavadas por fatores externos, porém se cristalizam na individualidade dos sujeitos. Iza et al. (2014) afirma que a:

(...) construção da identidade docente não depende apenas de fatores externos – como dos cursos de formação, dos formadores, dos currículos, etc. –, pois é também influenciada por fatores internos à própria pessoa, como, por exemplo, uma tomada de consciência de seu papel, um compromisso assumido com os alunos (p. 289).

Sendo assim, é importante destacar que o processo reflexivo sobre a ação docente impacta nas habilidades desenvolvidas, nas posturas incorporadas e nas mudanças de atitudes, ao longo da formação inicial. As marcas desta evolução são registradas no processo de constituição da identidade. O quadro 17 apresenta as repostas que instigaram esta análise.

Quadro 17: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Ações reflexivas sobre a docência.

FATOR: Marcas relevantes positivas	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Ações reflexivas sobre a docência	identidade para si – consolidação da Processo Biográfico
Identificação do que devo saber, fazer, e modificar...	
<i>“Leitura de textos bases (Piaget, Vigostsky, PCN, Diretrizes), discussões de contextos diversos com os professores e vivência com áreas do bacharel e fisioterapia” (EE 02).</i>	
<i>“As inspirações para o estágio se fundamentam nas construções pedagógicas do curso que fizeram pensar sobre como agir e ser professor” (EE 02).</i>	
<i>“Assim, pensando sobre o que deveria fazer pra ser professor ultrapassei barreiras (medo, segurança)” (EE 02).</i>	

<p><i>“Entender melhor como lidar e ensinar o corpos humano a se cuidar, principalmente através da dança e como melhorar o entendimento de um aluno sobre algo ” (EE 03).</i></p>	
<p><i>“Aprender um pouco mais sobre o corpo, sobre a dança, sobre como ensinar a dança e outros esportes e atividades. Aprender a lidar com as crianças” (EE 04).</i></p>	
<p><i>“Na formação inicial, pois como exemplos se prestam como uma proposta de aula mais didática, tendo uma visão mais ampla com relação as práticas pedagógicas” (EE 06).</i></p>	
<p><i>“Contato com professores de uma abordagem crítico-superadora geraram uma motivação maior sobre conhecer, questionar e melhorar” (EE 06).</i></p>	
<p><i>“A facilidade de falar sobre mudança, e reproduzir o que se quer mudar” (EE 22).</i></p>	
<p><i>No decorrer do curso comecei a ter uma visão pedagógica das aulas, deixei de apenas executar as atividades e passei a visualiza-las no contexto escolar, e como trabalhar com os alunos, considero marcante, pois a partir deste pensamento me senti professora” (EE 33).</i></p>	
<p><i>“Sim estão cada vez melhores, me sinto mais crítica, observadora e em constante transformação” (EE 34).</i></p>	
<p><i>“Adorei todo o processo da graduação, os professores a forma de ensino, os estágios, em fim tudo, o bom e ruim, me fizeram pensar e mudaram a minha forma de ser e agir” (EE 59).</i></p>	

Os professores universitários também foram referendados como marcas positivas da formação inicial, para os oito estudantes. Eles são lembrados por seus exemplos e incentivo sobre a profissão docente. Entre estes estudantes estagiários seis estavam matriculados nas fases finais e tinham concluído todas as disciplinas até então propostas na matriz do curso. Esta representação é expressiva, pois nestes períodos da

formação os estudantes já conheciam a grande maioria dos professores, bem como suas práticas didático pedagógicas.

Enquanto categoria de análise, os professores são influências externas na construção da identidade, mas que agem diretamente na configuração da identidade individual, pois seus exemplos e atitudes muitas vezes são assumidos como regras e verdades, que sem uma reflexão da própria prática pedagógica passam a ser incontestados (FORMOZINHO, 2001). A postura mais crítica reflexiva já apontada para os estudantes estagiários da universidade A, é reforçada nesta categoria de análise, já que as evidências das respostas dos estudantes 54, 55 e 58, todos matriculados no último estágio, deixam indícios de uma avaliação crítica dos professores, onde é ressaltada a qualidade de alguns docentes, e indicativos de fragilidades dos outros.

Já para os cinco estudantes da universidade B os registros destacam ações satisfatórias dos docentes quanto ao conhecimento aprofundado do conteúdo ministrado, quanto as suas atitudes profissionais, e sobre o incentivo para a conclusão do curso.

Segundo os estudantes 19 e 25 matriculados nas fases iniciais dos estágios os professores se destacam, pois possuem um grande conhecimento sobre os conteúdos ministrados. Em contra partida, não houve referencia a didática por eles utilizada. No estudo de Almeida e Pimenta (2014) sobre a carreira do professor universitário é reconhecido que estes professores conhecem muito sobre os conteúdos de suas disciplinas, mas alertam para um comum despreparo destes docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem. O trato pedagógico na mediação dos conteúdos ainda é fragilizado.

As atitudes profissionais foram indicadas nas falas dos estudantes estagiários 33 e 35, ambos matriculados nas fases finais dos estágios. Nas afirmações percebe-se que as atitudes utilizadas na docência foram mais valorizadas que as bases teóricas que fundamentam a profissão. É possível que o tempo limitado de cada disciplina de estágios curriculares exija de forma mais efetiva esteja as atitudes pedagógicas do que o aprofundamento do conceitos teóricos. Segundo Gariglio (2010) o limite entre os domínios de conhecimento e os campos disciplinares é tênue, porém este momento formativo é impregnado de situações adversas que aliadas às formalidades da formação qualificam as posturas adotadas em prol de estratégias de ensino diversificadas.

Percebe-se que é na figura do professor que o estudante busca a qualidade de sua formação. É nele que se pauta a busca por teorias e

exemplos que naturalmente são incorporados, mas que por vezes são validados ou não (PACHANE, 2012). O professor também é o responsável pelo rascunho das identidades atribuídas, que ganham traços definitivos na individualidade de cada estudante estagiário percebem que as atribuições incutidas podem ser valorizadas e apreendidas, ou analisadas e reconstruídas com base em interesses próprios.

Assim, conversão de identidades depende do desempenho de ofício da prática pedagógica do estagiário, nas ações e nas limitações postas pela realidade do dia a dia da escola, e da oferta de exemplos, atitudes e orientações adotadas pelos docentes na graduação, sendo eles orientadores dos estágios ou não (BENITES et al., 2013).

Contudo, para além destas situações Iza et al. (2014) destaca as relações sócio afetivas que interferem na configuração da identidade docente. Mesmo com diferentes conceitos sobre o termo afetividade as relações que se estabelecem a partir destes laços tornam-se mais significativas e incorporadas de forma mais eficaz. A estudante estagiária 15, tem destaque entre os demais envolvidos, pois sua idade está enquadrada na faixa acima dos 40 anos, ela possui outra formação, e ainda está matriculada no segundo estágio de seu curso. Assim, não se pode desconsiderar a história de vida que levou esta acadêmica a buscar uma nova formação. No seu registro, o ser professor está marcado por um sonho que os formadores auxiliaram na concretização, mesmo restando três semestres para a conclusão do curso.

Nesta situação a identidade para si é corroborada com base na identidade para o outro, isto é o professor define as aprendizagens necessárias para os estudantes e estimula esta incorporação. A compreensão da tarefa é feita através da relação afetiva estabelecida entre estes pares, e facilitada nos ideias individuais do estudante em formação (BATISTA et al., 2012).

O quadro 18 sintetiza as respostas dos estudantes estagiários que indicaram a figura do professor universitário como uma marca relevante da formação. Os registros carregam a imagem do professor que forma outro professor. A conversão dos papéis se estrutura na aquisição, do uso e da validação de um dado conhecimento, que tem por produto final um dos aspectos que configuram a identidade docente dos estudantes em situação de estágio.

Quadro 18: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Professores da formação inicial.

FATOR: Marcas relevantes positivas	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Professores da formação inicial	Conversão da identidade atribuída para a identidade docente individual
Incentivo e exemplos...	
<i>“Incentivo dos professores dando valor ao meu sonho de estar estudando e enfrentando minhas dificuldades” (EE 15).</i>	
<i>“Me inspiro em professores da formação inicial, eles dominam muito o conteúdo” (EE 19).</i>	
<i>“Os professores da formação inicial ensinaram a base teórica e um pouco da sua atitude prática, os da escola básica ensinaram como as coisas funcionam na prática dentro da escola” (EE 25).</i>	
<i>“Em alguns professores da formação inicial. Tive três professores os quais me inspiraram com alguns aspectos pontuais para que eu adote uma postura pedagógica como: pontualidade, responsabilidade, domínio do conhecimento” (EE 33).</i>	
<i>“Os professores em sua grande maioria foram de grande valia na minha formação, exemplo para atitudes” (EE 35).</i>	
<i>“Ótimos professores, poucos mais muito bons” (EE 54).</i>	
<i>“Troca de professores, às vezes benéficas, melhorando a qualidade, outras nem tanto” (EE 55).</i>	
<i>“...contato com alguns bons professores” (EE 58).</i>	

A categoria atividades extra curriculares, como comentadas anteriormente, ofertadas durante o curso finaliza as análises do fator marcas positivas durante a formação inicial. Para a compreensão deste fator foram enquadradas nas atividades extras, principalmente, aquelas atividades citadas pelos respondentes que eram organizadas no âmbito do curso e/ou fora das rotinas diárias das disciplinas. Porém, esta

categoria de análise foi destacada pela baixa expressividade numérica entre as respostas do questionário.

Dos cinco estudantes que apresentaram sete incidências sobre esta categoria, quatro são da universidade A e estão matriculados no último estágio. O estudante estagiário 02, único matriculado na universidade B estava realizando o seu primeiro estágio e mencionou em suas respostas a sua participação em um grupo de pesquisa e em palestras oferecidas pelo curso.

As saídas de estudos foram apontadas pelo estudante estagiário 58 da universidade A. Porém, os estudantes 51, 55 e 56 destacaram em suas respostas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)². Todos eles estavam matriculados no último estágio do curso e conseguiram articular ambas experiências realizadas dentro do contexto educativo como um estímulo para o ser professor.

É importante destacar a característica do PIBID que insere o estudante no contexto escolar e possibilita o exercício de diferentes demandas pedagógicas nas suas rotinas diárias, já que o estudante acompanha o cotidiano de um professor e uma turma em aulas de Educação Física. De acordo com Ambrosetti et al. (2013), o PIBID contribui com aproximação da escola e universidade, e para além dos saberes conceituais o programa explora os saberes da experiência que são propostos por situações inesperadas, pelos professores da escola que ao mesmo tempo que estão numa situação de supervisores também sente-se ameaçados com a presença dos bolsistas, e pelo trato com os conflitos e realidades dos alunos.

Para Ambrosetti et al. (2013), estas situações são fundamentais na compreensão do universo da docência. Elas resgatam uma afirmação de Tardif e Raymond (2000) que expressa e exemplifica uma das possibilidades formativas do PIBID “(...) saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (p. 217) Além disso, é referendado que o programa ainda precisa ampliar suas discussões para o debate institucional, onde as ações hoje

² O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2015).

individualizadas passarão a ter impacto real nas propostas pedagógicas dos cursos de formação.

Não obstante, para além do PIBID as atividades extras são indicadas na Resolução nº 2/2015 que define as diretrizes curriculares para a formação de professores que devem ser referendadas nas propostas dos cursos. O PP da universidade A define como “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”, ampliando o leque de experiências exigidas. Já a universidade B afirma que as “Atividades complementares serão ofertadas para o enriquecimento da formação acadêmica do aluno” (UDESC, 2012, p. 52). Desta forma, é evidente a importância destas atividades para a complementação da formação dos estudantes, mesmo assim não foram reconhecidas pela maioria dos envolvidos. O quadro 19 organiza as informações evidenciadas sobre as atividades extras.

Quadro 19: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: marcas relevantes positivas – Atividades extras.

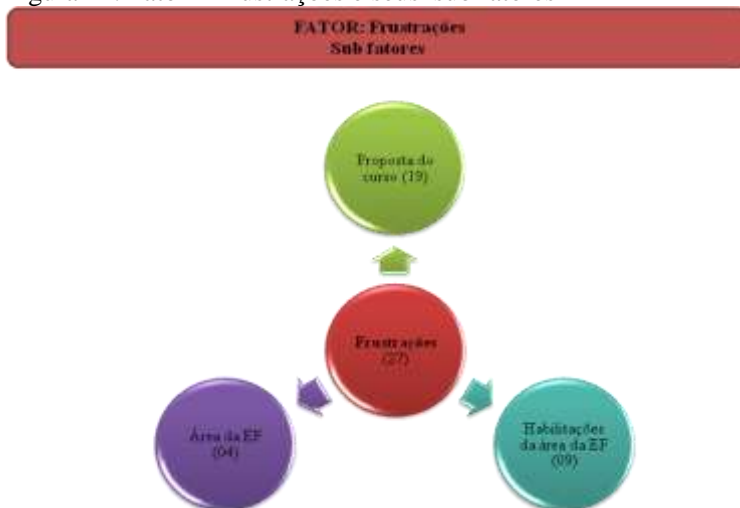
FATOR: Marcas relevantes positivas	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Atividades extras dos cursos de formação	Espaços de experimentação da docência
Contribuições para a formação inicial	
“As palestra e cursos que participei” (EE 02).	
“As pesquisas a qual faço parte, forma satisfatórias” (EE 02).	
“O PIBID é minha base” (EE 51).	
“O estágio e o PIBID (ainda sou) e essa experiência fez com que me inspirasse mais um pouco para área” (EE 55).	
“Acredito que além do teórico, as habilidades vêm com a prática, com o convívio diário. Posso ser citado como exemplo, pois vejo que adquiri muitas habilidades, desde que entrei no PIBID, até hoje” (EE 56).	
“Antes de entrar nos estágios eu era do Pibid e essa experiência me inspirou mais ainda” (EE 56).	
“As visitas de estudos foram fantásticas” (EE 58).	

4.2.2 Frustrações

No intuito de entender como os estudantes estagiários se constituem professores, identificou-se quais foram as frustrações vividas durante o período da formação inicial que se tornaram marcas deste período. Estas indagações refletem na configuração de uma identidade para a docência, pois se caracterizam como crises identitárias que geralmente motivam mudanças. O desconforto de situações gera um novo movimento que prospecta novos ideais e contesta verdades já incorporadas (MATIZ; LOPES, 2014; ARROYO, 2015).

Na interpretação das repostas 27 estudantes estagiários indicaram frustrações que foram divididas em três sub fatores, nomeadamente: proposta do curso de formação evidenciado por 19 estudantes, diferentes habilitações da área reveladas nas respostas de nove envolvidos, e as frustrações específicas com a própria área da Educação Física citadas por quatro respondentes. Assim, a figura 12 apresenta estes subfatores identificados nos questionários, como frustrações da formação inicial.

Figura 12: Fator – Frustrações e seus sub fatores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Num processo inverso das marcas positivas, as frustrações promovem o rechaço de determinadas ações e o fortalecimento de

perspectivas próprias. Saber o que realmente não serve ou não contribui para a atuação docente exige uma análise mais cuidadosa sobre as informações que são recebidas e até mesmo incorporadas. É nesta conversação entre as identidades para o outro e para si que o eixo sincrônico da identidade se reconstrói, pois ao dar novo sentido ou representação para docência há uma prorrogação da configuração identitária (LOPES, 2007).

Não foi intencionalidade do estudo analisar as propostas curriculares das instituições envolvidas. No entanto, ao apontar os descontentamentos dos estudantes estagiários, foi possível estabelecer a relação entre frustrações e constituição da identidade, foco principal da pesquisa. A articulação proposta se alicerça na ideia de Tardif (2007) que referenda as experiências como vivências únicas, mas que assumem a função de confirmar e ou justificar características da identidade.

Entre os 19 estudantes que manifestaram suas frustrações, no sub fator proposta do curso, evidenciou-se três categorias de análises, sendo elas: o foco da escola, os professores universitários, as ações práticas e nível de exigência dos cursos. Para oito estudantes estagiários seu desapontamento era sobre uma articulação direta com o contexto escolar. Os professores do curso foram citados por sete estudantes, e conforme sete respondentes a relação prática do curso e a exigência da aprendizagem se tornaram pontos de contrariedade.

Contudo, os estudantes estagiários que apresentaram limitações sobre o curso de graduação, não deram indícios de desistência desta formação. Conforme estudo de Soares et al. (2014) as adaptações necessárias entre as expectativas dos estudantes e a realidade dos cursos superiores promovem sentimentos importantes com relação a frustrações, dedicação ao curso e interesse pela profissão. Muitas das frustrações evidenciadas são formuladas com base nas expectativas e não pós ingresso ao curso.

Os oito estudantes que manifestaram em 12 respostas a indignação sobre a formação desarticulada com o contexto da escola, cinco estavam matriculados na universidade A e três na universidade B. Neste grupo cinco estudantes estavam iniciando o processo de estágio, fato que reforça a percepção sobre um maior vínculo com a escola antes das experiências dos estágios. Enquanto marca positiva da formação os estágios promoveram o reconhecimento do contexto escolar, porém esta imersão também gerou um sentimento contrário, já que só neste

momento foi possível a avaliação da importância de debater a realidade da escola em períodos anteriores.

Segundo Fortes (2008) o distanciamento da atividade real do professor na escola prospecta um mundo virtual sobre a docência. Para o autor este mundo virtual se manifesta nos cursos de graduação que restringem o universo formativo as vivências somente no interior das disciplinas. Sem ter a possibilidade de um contraponto concreto sobre as funções de ser professor, aquilo que é atribuído pelo outro (entidades e ou agentes) para o indivíduo se manifesta como uma identidade social que a princípio, passa a ser absorvido sem contestação pelo estudante em formação (DUBAR, 1997).

Não obstante as respostas dos estudantes estágios 37, 55, e 58, todos nas fases finais dos estágios, indicaram que a falta de relação com o trato da escola durante a formação impacta, principalmente, nas exigências para a atuação docente e não no desejo de ser professor. Na construção da identidade as crises identitárias se pautam nas representações individuais reais sobre a docência, os valores internalizados para a profissão são incorporados através do que é sentido e concretizado, prioritariamente na formação inicial (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O conceito de identidade social virtual e real discutido em Dubar (1997) estabelece um movimento constante e regular sobre as informações incorporadas pelos indivíduos. Em um primeiro momento o que é recebido pelo outro (agentes ou instituições) parece ser mais significativo do que aquilo que é construído pelo próprio indivíduo, desequilibrando o movimento entre as identidades social e aumentando o peso da identidade virtual. Porém, num segundo momento a valorização das concepções construídas em tempos anteriores e das expectativas verídicas sobre e para a formação, passam a ser colocada a prova, influenciando a incorporação de uma identidade profissional real.

A imagem já concretizada sobre o que é ser professor, e sobre os saberes necessários para atuação docente, atuam como uma defesa dos aspectos limitadores da formação inicial. O fortalecimento sobre a escolha da profissão professor mesmo com frustrações concretas desta formação, age na configuração das identidades reais e queridas (identidade social real) e nas alterações solicitadas pelas identidades visadas. O impacto sobre a constituição da identidade profissional passa a ser positivo, já que é constituído sob uma crítica concreta estimulada

por novas exigências para o auto reconhecimento sobre o que é ser professor (LOPES, 2002).

Ainda como frustração do curso de formação de professores, os professores foram apontados em oito incidências realizadas por sete respondentes. Destes, cinco eram alunos da universidade A e dois da B, seis estavam nos estágios iniciais, e somente um nos finais. É importante destacar que neste grupo que criticou os professores haviam quatro alunos que já tinham concluído outra formação, talvez por isso com mais propriedade de experiências ao realizar este tipo de avaliação. As limitações apontadas pelos envolvidos circundam as didáticas utilizadas e as posturas adotadas.

A didática fragilizada utilizada pelos docentes universitários foi foco das respostas dos estudantes estagiários 42 e 50, ambos da universidade A. As falas evidenciam que a limitação dos professores para dar aula gerou descontentamento e afetou a motivação para a realização do curso. A perspectiva didática é um dos pontos cruciais na relação da qualidade do ensino. É possível encontrar docentes universitários que assumem papéis contraditórios, ao mesmo tempo em que são tachados como detentores de um saber que resulta em premissas exigidas para a futura atuação dos estudantes, também são criticados pela falta de didática adotada em suas aulas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; ROLINDO, 2015).

Contudo, os respondentes 25, 47 e 57 estavam descontentes com as atitudes autoritárias, desinteressadas e impacientes adotadas pelos professores. A análise destas afirmações dá sentido à configuração de uma identidade firmada na centralidade do indivíduo. Aqui, as histórias de vida consolidam desejos e metas que são consolidados e ou resignificados na formação inicial. O licenciado está em contato direto com ações e posturas que irá usar futuramente em sala de aula. Destaca-se que é uma das poucas profissões que observa diariamente, no presente, exemplos para uma atuação futura.

Desta forma, ao observarem constantemente as ações dos professores universitários, os estudantes rascunham suas intencionalidades docentes ainda sob circunstâncias subliminares. Neste caso, a identidade docente se molda tanto na qualidade ou na limitação do ensino superior. O núcleo mais central da identidade é pouco permeável, porém o periférico tem uma limitação muito tênue sofrendo constantes influências, principalmente dos professores da formação inicial (LOPES, 2002; 2007).

Não obstante, as respostas dos estudantes 17 e 43, da universidade A e B respectivamente, indicaram angustias relativas aos professores do ensino superior que de certa forma rechaçavam a Educação Física escolar. Novamente é destacado o distanciamento da escola, agora, marcado na postura do docente que deveria ensinar sobre a escola. Mesmo sendo registrado somente por dois estudantes, o fato marcado em ambas as universidades demonstra que este dilema da área perpassa, mesmo que de forma superficial, pelo interior dos cursos.

A dúvida entre ser a escola o único espaço educativo do professor de Educação Física, ou que o licenciado não pode atuar em outros contextos do mercado de trabalho favorece os questionamentos e inquietação sobre a área. O dilema não é registrado somente na busca por trabalho, ele está manifestado na escolha de uma ou outra habilitação, e nas rotinas dos cursos que por muitas vezes não são diferentes e nem diferenciam a atuações dos bacharéis e licenciados (REZER et al., 2016).

Isto posto, no caso do ser professor referenciado pelo trabalho na escola que sempre se caracterizou pelo espaço prioritário para o processo educativo, já que assumiu a função de espaço normativo de aprendizagem. “Com todas as reconfigurações deste espaço dado pelos diferentes momentos histórico-políticos, nomeadamente escolas normais”, “escolas únicas”, e ou “escolas para todos”, ela se constitui num lugar privilegiado para as diferentes tarefas docentes mesmo como um paradoxo da realização e destruição de ideais (NÓVOA, 2012).

A negação da aproximação e da contextualização real do espaço escolar na formação de um licenciado suscita convergência entre actos de atribuição e actos de pertença, pois é no universo concreto dos espaços educativos que o professor se vê e atua. Ao fazer e sentir-se parte do processo educativo o docente resignifica múltiplas experiências que são organizadas e reorganizadas num contínuo de conversões identitárias (LOPES, 2002; DUBAR, 2005).

Ainda foi apontada por sete estudantes estagiários como frustração sobre a formação inicial, a visão prática da área indicada por três estudantes da universidade B, e o nível de exigência dos cursos, manifestado nas respostas de dois estudantes da universidade A e dois da B.

A característica prática da formação em Educação Física marcada pelos estudantes 01, 19 e 31, todos com idade acima dos 25 anos, pode estar vinculada ao tipo de Educação Física vivida por eles na época da

escola básica. Segundo Tani (2007), nas décadas de 1980 e 1990 as aulas de Educação Física estavam impregnadas por uma cultura esportivista, mesmo com as mudanças requeridas por defensores dos movimentos críticos progressistas sobre as metodologias e concepções de ensino, não se percebia alterações significativas nas rotinas das aulas.

De fato, a história da Educação Física no contexto escolar é marcada pela exigência técnico esportiva. O uso do corpo para demandas militares e biologicistas se revela na constante preocupação com corpos fortes e saudáveis (BRACHT, 1986). De forma específica o esporte garante-se como objeto de estudo da área em 1969 quando são implementados o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/69, que especifica a formação de professores de Educação Física e treinadores esportivos. Assim, o esporte ganha força e motiva um embate na área da Educação Física que emerge da reflexão de que esporte deve ser compreendido no contexto escolar (VAGO, 1996; BRACHT 2000).

Desta forma, o estudante ao ingressar no curso superior carrega consigo vestígios de uma Educação Física eminentemente prática e pouco reflexiva (TANI, 2007). Fato, configurado em identidades herdadas que alimentam o entendimento do que o professor deve aprender para ensinar e que se materializam numa identidade biográfica (LOPES, 2007). Questionar esta identidade se torna um processo lógico no embate entre o que quero ser e o que querem que eu seja, manifesta-se então, um encadeamento de conversões identitárias.

Como última análise sobre as frustrações dos cursos de formação de professores, os estudantes 27 e 32 da universidade B, e 43 e 44 da universidade A questionaram o nível de exigência de seus cursos. Novamente a expressividade da análise não está no número de estudantes respondentes, mas sim na referência feita em ambos os endereços investigados sobre um possível padrão de aprendizagem. Os estudantes 32 e 43 revelam fatos externos a disciplina e que se imbricam com a qualidade do ensino, e os estudantes estagiários 27 e 44 revelam a superficialidade na dedicação aos estudos que indiferentemente se revela como positiva no contexto da formação inicial.

No estudo de Salles et al. (2013), a avaliação feita pelos próprios estudantes da Universidade A, demonstrou que o baixo desempenho dos alunos prejudicavam o rendimento das disciplinas. O nível de insatisfação com a exigência do curso pode estar atrelado ao comprometimento dos alunos com relação a sua formação. O ciclo

vicioso que se estabelece faz com que o nível de aprendizagem dependa do interesse individualizado dos graduandos.

Na realidade espanhola Muñoz et al. (2012) apresentou as preocupações quanto ao nível de exigência das avaliações feitas nos cursos superiores de Educação Física. Os autores identificaram que a escolha dos instrumentos avaliativos promove uma exigência maior ou menor no processo educativo, bem como podem estimular o estudante a dedicar-se num processo mais autônomo de formação. Desta forma, mesmo com possíveis deficiências sobre o grau de exigência dos cursos o estudante passa a ser mais responsável por sua própria formação instigando um maior comprometimento pessoal e de professores e colegas.

As conversões identitárias originadas pelas frustrações podem estar vinculadas aos fatores externos e internos, de modo que tanto as observações sobre as propostas dos cursos ou a auto avaliação do empenho sobre a formação interferem no desenvolvimento constante de uma identidade profissional. A organização das frustrações estabelecidas em cada uma das categorias de análises estão, exemplificadas no quadro 20.

Quadro 20: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: frustrações – proposta do curso.

FATOR: Frustrações	Relação com a identidade profissional
Sub fator: proposta do curso	Conversões identitárias
Foco na escola	
<i>“Acho que as matérias poderiam ser mais objetivas e claras, buscando solucionar os problemas escolares ou nortear a nossa atuação com os alunos” (EE 02).</i>	
<i>“Sinto que algumas questões ainda possuem, de certo modo, uma defasagem da escola. Porém cada dia tenho certeza da escolha” (EE 05).</i>	
<i>“Mesmo não gostando do curso, ganhei responsabilidade e uma identidade como professor, mesmo não sendo o melhor” (EE 37).</i>	
<i>“Na maior parte não, apenas depois da quarta fase</i>	

<p><i>tivemos matérias mais marcantes que influenciaram para ser professor” (EE 41).</i></p>	
<p><i>“Sim, pois o curso é fragmentado, insuficiente em termos de conteúdo escolar, saímos da graduação sem obter experiência, conhecimentos e conteúdos essenciais” (EE 43).</i></p>	
<p><i>“As aulas práticas são para treinamento, não para dar aula em escola” (EE 45).</i></p>	
<p><i>“Precisa melhorar muito ainda para formar professores de Educação Física” (EE 45).</i></p>	
<p><i>“Sim, acho que a universidade nos mostra vários caminhos e opções, mas na licenciatura ela não prepara para a vida real da escola (qualquer escola)” (EE 45).</i></p>	
<p><i>“Minha identidade de professor foi sendo criada durante a formação, mesmo o curso tendo falhas” (EE 55).</i></p>	
<p><i>“Mas senti falta do conteúdo da Educação Física escolar, o curso hoje esta centrado muito na pesquisa e esquece o verdadeiro papel do professor” (EE 58).</i></p>	
<p><i>“Que ele prepare para ser professor e não apenas pesquisador. Estou saindo do curso decepcionada com as vivências” (EE 58).</i></p>	
<p><i>“...o curso de Educação Física perdeu o foco” (EE 58).</i></p>	
<p>Professores</p>	
<p><i>“Características dos professores que pesquisavam, mas não atuavam na escola, contradiz os que já atuaram” (EE 17).</i></p>	
<p><i>“Alguns professores não tiveram paciência de lidar com os alunos. (EE 25).</i></p>	
<p><i>“No início até a metade do curso eu amava, pois os professores eram bons e eu revivi minha infância nas aulas práticas. Após a quarta fase, fui me</i></p>	

<i>desiludindo pela falta de bons professores pra dar aula e comprometidos com a formação” (EE 42).</i>	
<i>“Professor da graduação informando que a Educação Física não deveria estar na escola” (EE 43).</i>	
<i>“Professores autoritários em pleno século 21, que não estudam e não dialogam com os alunos” (EE 47).</i>	
<i>“Me decepcionei comigo e com os professores. Entrei muito entusiasmada e com o tempo fui perdendo o encanto. A forma dos professores em dar aula acabou comigo” (EE 50).</i>	
<i>“Alguns professores que entraram como substituto sem saber o conteúdo e nem passar as matérias nos prejudicou muito” (EE 50).</i>	
<i>“...alguns professores desinteressados” (EE 57).</i>	
<i>Ações práticas e nível de exigência dos cursos</i>	
<i>“Achei que durante o curso sairia com pelo menos uma base dos esportes, o que em alguns não está acontecendo” (EE 01).</i>	
<i>“Esperava ser um curso com mais prática”(EE 19).</i>	
<i>“Fácil para empurrar com a barriga”, difícil para ser um professor de qualidade” (EE 27).</i>	
<i>“Necessidade de atravessar a piscina de 25 metros para provar que está apto a dar aula e merece a provação” (EE 31).</i>	
<i>“muita burocracia e pouco bom senso e exigência” (EE 32).</i>	
<i>“disputas políticas dentro do curso tiram o foco da exigência” (EE 43).</i>	
<i>“Para mim o fato mais marcante do curso foi o momento em que me dei por conta que mesmo sem ser um aluno exemplar e me dedicar aos estudos de maneira simplória, sou bem visto como bom aluno. A maioria nem estuda” (EE 44).</i>	

Enquanto categoria de análise a viabilidade de duas habilitações para a área da Educação Física também gerou frustrações para nove respondentes. Estar matriculado e frequentando regularmente o curso de formação de professores era condição para participar desta pesquisa, contudo 10 incidências indicaram o desejo de vínculo com a área do bacharelado. Neste grupo de estudantes, cinco estavam matriculados na universidade B, três nas fases iniciais dos estágios e dois nas finais. Os quatro estudantes estagiários da universidade A, estavam realizando as atividades propostas nas primeiras experiências dos estágios curriculares e tinham cursado todas as disciplinas propostas para cada fase do curso até aquele período.

Na matriz curricular da universidade A, o primeiro estágio é previsto para a sexta fase. Neste período do curso, os estudantes já cursaram mais de 50% das disciplinas. Este cenário daria condições para que os estudantes legitimassem a escola como campo de trabalho e a atividade docente como profissão. Porém, as limitações já apontadas nas análises induzem dúvidas sobre a atuação e desfavorecem as confirmações sobre o curso de formação de professores.

Nos registros dos respondentes 42, 44, 45 e 46, a ligação com a área do bacharelado surge na preferência de conteúdos e campos de atuação. Para eles, a própria intencionalidade profissional da área se torna frágil, pois a discussão de habilitações não está posta somente na atuação, mas na essência epistemológica que sustenta as ações dos profissionais da Educação Física. Na afirmação de Rezer et al. (2014) “(...) originariamente, LIC e BACH são níveis de formação distintos. Isso vem gerando mais confusão e ilusões nos ingressos dos cursos de EF, do que propriamente esclarecimento sobre o campo no qual decidiram ingressar” (p. 479).

As propostas de formação dividem a área da Educação Física em duas habilitações, conforme as exigências legais. Porém, esta divisão não é clara nos documentos normativos, pois há lacunas sem delimitação ou base teórica que favorecem o embate sobre a divisão da área (BORGES; DESBIENS, 2005; REZER et al, 2014). Na realidade do mercado de trabalho esta divisão ainda não é respeitada. De fato este desacordo instaura uma possibilidade de atuação meramente pautada na necessidade do trabalho, desconsiderando as competências, habilidades e objetos de estudos distintos e próprios de cada habilitação.

Deste modo, a escolha do curso está impregnada por desejos e metas construídas ao longo de diferentes experiências. Os fracassos

gerados pelas imagens idealizadas não concretizadas balizam a elaboração de significados e afetam alguns dos elementos que constituem uma identidade profissional como: reconhecimento, valorização, encantamento. As marcas deixadas por planos não conquistados são traduzidas em decepções que por hora não representam uma identidade legitimada (KRONBAUER; KRUG, 2014).

O sentimento que surge nas respostas dos investigados 02, 05, 20, 37 e 39, expressa o gosto pela Educação Física, não necessariamente pela formação de professores. Parece que o ingresso no curso, mesmo dividido por suas habilitações, concede uma falsa liberdade de atuação. O contexto pode ser forjado na conversação entre as identidades virtuais e as “trajetórias vividas”. Assim, o desejo contrapõe a norma, isto é, o gosto pela Educação Física autoriza a vontade de trabalhar em qualquer espaço desta área.

Nesta condição a identidade virtual é consolidada nas trajetórias de vida, entendidas por Dubar (1997) como “(...) a forma como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos” (p. 108).

O quadro 21 sintetiza os registros que conduzem as frustrações sobre as habilitações na área da Educação Física. As falas apontam o curso de formação de professores como entrada para atuações profissionais nos diferentes mercados de trabalho da Educação Física.

Quadro 21: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: frustrações – habilitações da área.

FATOR: Frustrações	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Habilitações da área	Identidades virtuais
O gosto pela Educação Física	
<i>“...para ampliar meus conhecimentos para a área do rendimento” (EE 02).</i>	
<i>“Na verdade optei pela licenciatura por ser um curso noturno, e não tinha grande interesse em trabalhar dentro do contexto escolar” (EE 05).</i>	
<i>“Que seja mais valorizado e que unifique normalmente licenciatura e bacharelado” (EE 20).</i>	
<i>“Sim, cursei licenciatura o que acabou com minhas</i>	

<i>expectativas” (EE 37).</i>	
<i>“Ruim vejo a separação dos cursos como um empecilho para os alunos, à maioria escolhe o curso referente ao horário e não ao que quer ser, trazendo alunos sem interesse como eu” (EE 37).</i>	
<i>“Sim, a começar que não fui para o bacharelado. Depois pela desmotivação em relação aos esportes” (EE 39).</i>	
<i>“Pretendo finalizar este curso e após fazer retorno para o bacharel, para ter área ampla no mercado de trabalho” (EE 42).</i>	
<i>“Pretendo ser preparador físico de atletas” (EE 44).</i>	
<i>“Pretendo fazer bacharel, não tenho interesse em atuar em escola, somente para ter o diploma” (EE 45).</i>	
<i>“Imaginei estudar a área voltada à academia” (EE 46).</i>	

Embora, a falta de legitimação pode se fundar num sentimento de negação perante a atuação no contexto educativo, não se pode negar que a desvalorização social da profissão já é uma marca estabelecida anteriormente ao ingresso do curso. Mas que passa, a ser valorizada durante as vivências da formação inicial.

Desta forma, outra categoria de análise se origina na depreciação estabelecida socialmente sobre o professor de Educação Física, manifestada como uma insatisfação sobre a formação por quatro estudantes. Conforme os envolvidos 18, 22 e 26 matriculados nos primeiros estágios da universidade B a constatação de uma limitada visão social sobre o papel do professor de Educação Física no contexto educativo é ao mesmo tempo uma decepção e um desafio. Os registros desvelam uma intenção de mudança. No estudo de Gariglio (2010) os professores expõem um sentimento de inferioridade de sua disciplina perante as demais do currículo escolar. Desde a década de 1980 esta identidade coletiva é configurada pelas crises identitárias vivida pela própria área da Educação Física, que desde então busca mudanças

pautadas em novos paradigmas. Esse pré conceito causa instabilidade e reforça a necessidade de uma formação qualificada e consistente.

Para o estudante estagiário 26, a desvalorização do próprio magistério também afeta os seus ideais de profissão. A situação de descontentamento e reclamações coletivas dos professores é sustentada nas condições precárias de trabalho. Neste contexto, Arroyo (2015) questiona “(...) como esses processos que são mais do que de desvalorização, são processos de instabilidade, insegurança nos direitos do trabalho afetam as identidades e o trabalho dos trabalhadores/as na educação?” (p. 17). O autor faz uma reflexão de como os cursos de formação estão tratando esta realidade que não pode ser desvinculada do entendimento do que é ser professor.

Não obstante, o estudante estagiário 54, matriculado no último estágio da universidade A, entende que a desvalorização da área está diretamente vinculada às ações dos próprios professores. Em face desta verdade se encontram profissionais, ao mesmo tempo desiludidos e apaixonados, que empenham esforços e também desprezam a profissão.

Os estágios favorecem o reconhecimento destas posturas no interior das escolas, provocando reflexões sobre a formação. Neste processo que são requeridos cursos de formação de professores construídos pela e na estrutura fragilizada da Educação. A tensão originada no confronto dos conhecimentos renovados, dos contextos resignificados, e dos programas reformulados, com a realidade escolar, desvela a diversidade do coletivo docente. Esta diversidade segundo Arroyo (2015) está impregnada por aqueles que querem e agem pela mudança, e por outros acomodados e contrários a qualquer nova postura. O quadro 22 exemplifica as frustrações sobre a área da formação de professores apontadas pelos envolvidos.

Quadro 22: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: frustrações – própria área da Educação Física.

FATOR: Frustrações	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Própria área da Educação Física	Crises identitárias
<i>“Profissional desvalorizado, o magistério em geral” (EE 18).</i>	
<i>“Que se torne menos banal aos olhos da sociedade”</i>	

<i>(EE 22).</i>	
<i>“Atualmente ser professor é um grande desafio, passamos por momentos de muitas reclamações e descontentamentos docentes” (EE 26).</i>	
<i>“Eu acho uma disciplina de extremo valor para a sociedade, mais está perdendo sua importância por causa dos professores sem comprometimento” (EE 54).</i>	

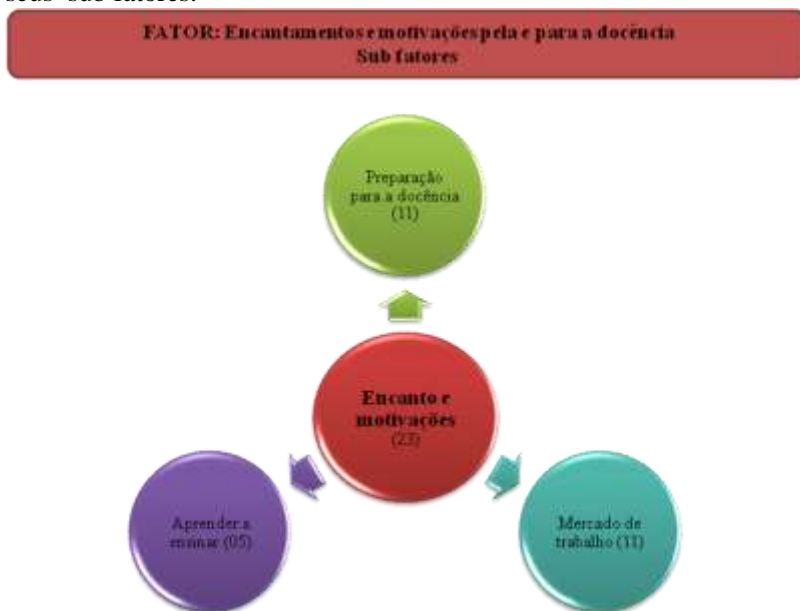
Enfim, as frustrações revelam importantes impressões que de certa forma desqualificam o processo formativo para a docência. Nesta investigação não cabia entender ou justificar a essência de cada indicio limitador dos cursos envolvidos. Contudo, o desvelar destas angustias permitiu a interpretação de algumas circunstâncias que por vezes são negadas ou despercebidas tanto por estudantes, professores e instituições formadoras.

4.2.3 Os encantamentos e motivações pela e para a docência

Ao discorrer sobre os encantamentos e as motivações pela e para a docência é prudente desconectar-se de uma visão romântica sobre o ser professor e fixar a atenção no que promove tal fascínio sobre a profissão em tempos de desvalorização e desencantos. No estudo realizado por Lemos (2009) sobre os encantos e desencantos da profissão docente, foi revelada uma inconstância de sentimentos sobre a identidade docente que perpassava pelo sentimento otimista do papel idealizado e pelo gosto amargo com relação a escola, alunos e a própria profissão. Conforme o autor é como se os professores vivem na dualidade marcada pelo encanto com a missão e o desencanto com a profissão (p.18).

Desta forma, os apontamentos aqui apresentados buscam o entendimento “de como e o que” do período da formação inicial gerou e possibilitou nos investigados certo encantamento pela profissão escolhida e numa imagem idealizada, naquele momento específico, do que é ser professor. A figura 13 representa a distribuição de análise destes subfatores.

Figura 13: Fator - Encantamentos e motivações pela e para a docência e seus sub fatores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As diferentes situações acumuladas nas histórias de vida dos indivíduos investigados vão revelando as oscilações sobre o ser professor de Educação Física que motivam mudanças da identidade docente. Tal movimento não é dado pelas nuances sucintas de experiências rotineiras, mas nas marcas profundas registradas de fatos significativos que promovem reorganizações entre ideais e possibilidades.

A partir das respostas dos questionários foi possível evidenciar que 23 estudantes estagiários manifestaram suas motivações e seus encantamentos para o ser professor experimentados no período da formação inicial. No agrupamento destas evidências foi elencado três sub fatores, sendo eles: o sentimento de preparação para a docência por 11 respondentes, o ingresso no mercado de trabalho apontado por 11 estudantes, e o aprender a ensinar indicado nos registros de 5 envolvidos.

A sensação de estar preparado para a atuação, enquanto professor como um dos sub fatores que gerou encantamento sobre a docência foi manifestada por 11 respondentes. Na análise destes registros foram evidenciadas duas categorias análise: os conteúdos de ensino e a aptidão para a docência. No grupo de 11 estudantes estagiários, nove estudantes eram da universidade B e dois da universidade A, seis matriculados nas fases iniciais de estágios e cinco nas finais. Outra característica importante deste grupo é que apenas dois estudantes estagiários já haviam concluído outro curso.

Assim, a percepção de estar pronto para a atuação é reforçada na comparação com outras experiências, e, para os demais a descoberta deste sentimento surge novidade e motivação sobre a escolha profissional. A preparação para desenvolver as funções docentes é impregnada por aspectos incorporados nas informações externas, isto é nos actos de pertença (o que querem de mim). Quando a sensação de estar apto aflora, os actos de pertença passam a legitimar a profissão. É na convergência dos atos de atribuição e os atos de pertença, “que um indivíduo é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros ou das instituições” (DUBAR, 1997, p. 106).

Segundo cinco estudantes da universidade A, todos dos primeiros estágios, a impressão de aptidão registrada por eles está marcada pelos conteúdos adquiridos ao longo da formação. Talvez com o desenvolvimento das disciplinas de estágios a complexidade das ações docentes assumiria aposição ocupada pelos os conteúdos de ensino.

A incorporação de conteúdos é uma característica importante quando se monta o retrato inicial de um bom professor, estudos apontam que esta é uma preocupação relevante para a função docente apontada por alunos e professores (TARDIF, 2002; BORGES, 2004; REZENDE et al, 2104). A ampliação dos conhecimentos que favorecem a percepção de capacidade para lidar com a docência, foi relatada nas respostas dos estudantes 03, 05, 06, 14 e 15 através de indicativos de disciplinas e ou conteúdos importantes. Nas afirmações a ideia de ampliação de conteúdos perfaz um ideal de atuação numa Educação Física alicerçada em conceitos sociais, histórico e culturais. Tal paradigma ganha representação e fundamento teórico nas concepções progressistas de ensino anunciadas e implementadas a partir da década de 80 nos debates sobre metodologias de ensino da área (SOBRAL,1996; BRACHT, 1996).

Desta forma, é possível a interpretação que, o que ensinar, também rascunha e delimita o tipo de professor formado. Isto é, as prerrogativas conceituais que sustentam diferentes propostas de formação inicial também interferem na constituição de identidades diversificados para os professores de Educação Física (VARGAS; MOREIRA, 2011; BASEI, 2012). Mais uma vez os fatores dos atos de atribuição, aquilo que é determinado para você ser, representa forte impacto na construção da identidade (DUBAR, 1997).

Porém, para os estudantes estagiários 29, 31, 33, 40 e 57 matriculados nos últimos estágios as interpretações sobre o sentir-se preparados para ser professores se configuram em atitudes críticas, ampliação dos olhares sobre a profissão, a capacidade e necessidade de mudanças, e a responsabilidade sobre o papel docente. Na concretização dos anseios preconizados na imagem do professor, construída ao longo das experiências dos estágios, vai sendo delineando estruturas reais para novas ações docentes.

Desta forma, o estudante precisa adquirir habilidades críticas sobre o que é recebido como informação e conhecimento com intuito de discernir sobre práticas verdadeiras, sobre posturas políticas, e sobre perspectivas ideológicas. É na visão clara dos meandros que envolvem a profissão que as atribuições de pertença vão permeando a identidade para si (ALARCÃO, 2014). Então, muito além de aprender sobre como ensinar o estudante deve a prender e viver a complexidade do ser professor. O sentido construído pelos estudantes estagiários sobre a preparação para a futura profissão esta registrada nas repostas apresentadas no quadro 23.

Quadro 23: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: encantamento e motivações pela e para a docência – preparação para a docência.

FATOR: Encantamento e motivações pela e para a docência	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Preparação para a docência	Convergência entre actos de atribuição e pertença
Conteúdos de ensino	
<i>“Vou me formar com grande bagagem de conteúdos para utilizar em minhas aulas” (EE 03).</i> <i>“Sociologia e antropologia, na minha opinião foi</i>	

<p><i>a disciplina que mais marcou, pois me fez pelo menos minimamente entender o homem dentro de um contexto maior” (EE 05).</i></p>	
<p><i>Sim, tive o conhecimento sobre todo o conteúdo ético, cultural e histórico que os conteúdos da Educação Física carrega” (EE 06).</i></p>	
<p><i>“A cultura corporal é algo que me cativou muito” (EE 14).</i></p>	
<p><i>“A aprendizagem oportunizou novas experiências de conteúdos para transformações na prática” (EE 15).</i></p>	
<p>Aptidão para a docência</p>	
<p><i>“Tinha apenas um pensamento para um único caminho e a faculdade nos abre vários horizontes” (EE 29).</i></p>	
<p><i>“Me sinto mais crítico com aquilo que nos é passado” (EE 31).</i></p>	
<p><i>“Comprometida com o meu trabalho e educação de seres humanos. Preparada com a formação acadêmica. Organizada com os planejamentos e as aulas e competência social” (EE 33).</i></p>	
<p><i>“Pois até mais ou menos a terceira fase eu não tinha a intenção de concluir a licenciatura, só a partir da terceira fase que começou meu gosto e minha intenção de concluir o curso” (EE 33).</i></p>	
<p><i>“Com certeza inúmeras experiências me fizeram tomar gosto pela profissão” (EE 40).</i></p>	
<p><i>“Sim, hoje vejo que temos grandes responsabilidades, não estamos aqui apenas para ouvir os professores, mas sim questionar para que futuramente possamos ser bons profissionais” (EE 41).</i></p>	
<p><i>“Buscar diferentes campos ainda não conhecidos, e melhorar minha prática, auxiliando na valorização e evolução da área” (EE 57).</i></p>	

Em outro sub fator de análise evidenciado a partir do encantamento para a docência, 11 estudantes citaram 12 incidências sobre projetos para depois de formado. Aqui seis estudantes da universidade B e dois da universidade A indicaram possíveis cenários de trabalho, e dois da universidade A e um da B, revelaram a vontade de dar continuidade nos estudos. Como num processo de conversão identitária o encantamento docente se manifesta em novas expectativas. O decurso da identidade se renova a partir de outras identidades idealizadas (para o futuro ingresso na profissão) que certamente serão confirmadas ou rechaçadas com base na característica inconstante e mutável da identidade profissional (DUBAR, 2005).

Como num recomeço volta-se ao conceito de identidade para si pronunciado por Dubar (1997), aquilo que eu posso ou quero ser, contudo nesta etapa acrescido do termo profissional e com a experiência da docência. O autor descreve a identidade profissional de base que se manifesta em confrontos, da identidade para si e uma projeção de si no futuro. Isto é, “(...) na antecipação de uma trajetória de emprego” (p. 114).

Para os estudantes estagiários 05, 28, 36 da universidade B, a educação infantil foi projetada como preferência para atuação profissional. Na proposta desta universidade, os estudantes vivem a experiência com este nível de ensino no primeiro estágio, fato que pode ter favorecido a escolha. Os respondes 07 e 35 desta mesma instituição indicaram a escola, independente do nível de ensino, e o 38 manifesta dúvida entre a escola e a universidade como campo de atuação. Já o responde 47 afirmou que quer dar aula na universidade em que esta se formando.

De fato, tais projeções ainda estão sob condição da aquisição do título, que independentemente já o assegura uma identidade profissional social, e sob a afirmação das escolhas que obrigatoriamente se tornarão certas somente após o efetivo ingresso no mercado de trabalho (FORTES, 2008). Mesmo assim, o esboço de uma primeira identidade profissional para si começa a ser definido e legitimado (DUBAR, 1997).

Ainda que haja uma definição sobre possíveis atividades profissionais, as respostas dos envolvidos 04 e 14 da universidade B e o 46 da universidade A, todos nas fases iniciais dos estágios indicaram um forte entusiasmo sobre a continuidade dos estudos, pós formado. Num processo de formação continuada à reconfiguração da identidade se apresenta como uma legitimação sobre: a escolha profissional, as

características assumidas e as trajetórias percorridas. Contudo, ainda pode representar a condição necessária para mudanças relevantes de rumos profissionais. Pode-se afirmar que se configura um novo ciclo de confirmações de identidades (OLIVEIRA, 2014).

Segundo Dubar (1997), estas afirmações não estão atreladas a conquista do diploma ou da escolha da profissão. A construção pessoal de uma estratégia identitária está relacionada ao um jogo de imagem do eu, a apreciação de suas capacidades e a realização dos seus desejos (p. 114). As respostas apresentadas no quadro 24, referendam indicativos de idealizações sobre que tipo de professor os participantes do estudo pretendem ser, dando indícios de configuração de uma identidade para si e, agora, sobre a docência. Nestas afirmações o espaço de trabalho escolhido pelos respondentes foi o contexto educativo. O fato é que depois das vivências na formação a escolha por ensinar se manifesta como um ideal tangível.

Quadro 24: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: encantamento e motivações pela e para a docência – Ingresso no mercado de trabalho.

FATOR: Encantamento e motivações pela e para a docência	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Ingresso no mercado de trabalho	Estratégia identitária
Cenários de trabalho	
<i>“Mo meu caso, ingressei no curso ainda muito jovem (17 anos) e é muito difícil tomar algumas decisões e entender no geral as nossas vontades. Hoje atuar dentro da educação infantil se tornou uma prioridade” (EE 05).</i>	
<i>“Pretendo sair daqui apta em relação aos conhecimentos, a dar uma boa aula de Educação Física. Podendo acrescentar na vida dos meus alunos” (EE 07).</i>	
<i>“Abrir uma escola de educação infantil” (EE 28). “Que consiga avançar ainda mais e possa deixar um legado real do que aplicar na Educação Física, sobretudo nas escolas” (EE 35).</i>	

<p><i>“ A expectativa de me formar e dar aula efetivamente nas escolas pretendo ainda me formar em bacharel para ter maior atuação ” (EE 35).</i></p>	
<p><i>“Pretendo permanecer dando aulas, atendendo a educação infantil” (EE 36).</i></p>	
<p><i>“Hoje tenho dúvida entre a escola e a faculdade” (EE 38).</i></p>	
<p><i>“A educação física é responsável e podemos trabalhar com muito mais coisas que podemos imaginar. Devemos explorar e modificar o padrão fechado que as pessoas nos entedem” (EE 38).</i></p>	
<p><i>“terminar o curso e ter a possibilidade de voltar dando aula no mesmo” (EE 47).</i></p>	
<p><i>“Me identifiquei com a licenciatura, questionando e desgostando de alguns fatos do bacharelado, o que me fez querer somente ser professor na escola” (EE 56).</i></p>	
<p>Continuidade dos estudos</p>	
<p><i>“Quero finalizar meu curso no tempo previsto, me sentindo preparada para trabalhar como professora de educação física e ingressar no mestrado” (EE 04).</i></p>	
<p><i>“Sim, hoje eu quero muito mais do que aprender a dança, o futebol, os jogos, pois isso eu vou ter que estudar mais depois. Eu quero aprender a ensinar, como lidar com os alunos, como dar uma boa aula” (EE 04).</i></p>	
<p><i>“Trabalhar em diversas áreas somente com uma graduação, mas fazer pós também” (EE 14).</i></p>	
<p><i>“Pretendo me transformar em uma grande professora e pra isso preciso estudar mais depois de formada” (EE 46).</i></p>	

Além dessas análises, o sub fator aprender a ensinar, gerou encantamento nos envolvidos com o estudo. Por mais lógico que pareça esta não é uma expectativa real dos alunos ingressantes de Educação

Física. Como já discutido anteriormente Figueiredo (2010) afirma que há entre os estudantes dos cursos de formação de professores em Educação Física, uma preocupação maior sobre os conteúdos técnicos do objeto de estudo da área do que como ensinar tais objetos.

Foram cinco respondentes, todos os estudantes da universidade B, que exaltaram a importância de aprender sobre como ensinar. Esses estudantes cursaram todas as disciplinas de sua matriz curricular até o momento, condição que possibilita reconhecer nos conteúdos que já foram apreendidos que habilitem para o ensino. Geralmente é no ato de ensinar que se instaura a principal característica de ser professor. Ao discutir a constituição da identidade em tempos de desvalorização profissional em Portugal Duarte et al (2013, p. 3431) revela que na multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão “(...) merece especial referência a didática, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico”.

Numa projeção para a realidade brasileira Caparroz e Bracht (2007, p. 23) questionam se os cursos de formação inicial em Educação física estariam “(...) hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática da educação física escolar”. As falas dos respondentes indicam uma preocupação com a forma de ensinar e esta se articula a condição de ser um bom professor. Assim, por uma atuação satisfatória mesmo que desafiador se torna meta a ser atingida. O quadro 25 revela o saber ensinar como atributo de uma marca positiva do período da formação inicial para alguns envolvidos.

Quadro 25: Síntese dos registros dos estudantes estagiários para o fator: encantamento e motivações pela e para a docência – aprender a ensinar.

FATOR: Encantamento e motivações pela e para a docência	Relação com a identidade profissional
Sub fator: Aprender a ensinar	Definições iniciais sobre a identidade docente individual
Saber ensinar...	
<i>“Com certeza estar adquirindo segurança para saber ensinar, hoje e a cada dia que passa me sinto mais preparada, não pronta mais trilhando caminhos” (EE 01).</i>	
<i>“Contato com os professores de uma abordagem crítico superadora geraram uma motivação maior</i>	

<i>sobre como ensinar, conhecer, questionar e melhorar” (EE 06).</i>	
<i>“Primeiramente aprender todos os esportes, como nasceu, de que forma foi difundido e todas as características. Hoje vejo tudo isso, e mais aprender a ensinar” (EE 08).</i>	
<i>“Hoje vai além da prática, expectativa em pesquisa, entender o processo da escola e do ensino” (EE 21).</i>	
<i>“No decorrer do curso comecei a ter uma visão pedagógica das aulas, deixei apenas de executar as atividades e passei a visualizá-las no contexto escolar, de como ensinar, e como trabalhar com os alunos, considero marcante, pois a partir deste pensamento me senti professora” (EE 33).</i>	

A projeção do futuro estabelece uma imagem idealizada, agora refletida no exercício concreto da docência. As diferentes experiências e situações oriundas de um tempo e espaço definido (formação inicial) vão moldando a estrutura fundante para o entendimento do que é ser professor. O impacto está na proposta do curso, nas disciplinas, nas ações pedagógicas de professores e em atividades extra curriculares vividas. A qualidade efetiva não é prioridade nesta construção já que marcas positivas e ou negativas exercem influências sobre o que o estudante constrói sobre si, e sobre sua identidade profissional (Dubar, 1997; Lopes, 2007).

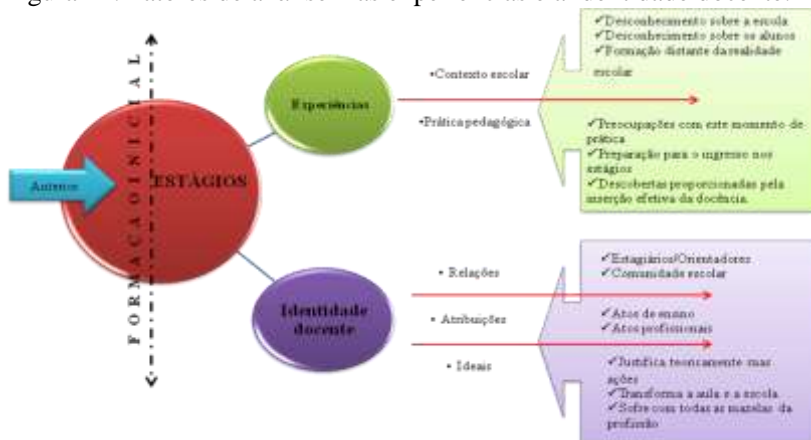
4.3 O tempo dos estágios curriculares obrigatórios em educação física: agora sim, sou professor!

Neste subcapítulo as informações analisadas são fruto de dois grupos focais realizados com sete estudantes estagiários de cada uma das instituições envolvidas. O foco neste momento do estudo foi analisar e interpretar as falas, os sentimentos e os registros pormenorizados do tempo do estágio obrigatório dos cursos de formação de professores em Educação Física. Novamente, as análises pautaram-se na complexidade do discurso, independente do questionamento que estimulou as afirmações.

Desta forma, as interpretações se fundamentaram em conceitos que explicam a configuração da identidade docente, como as características da identidade individual e identidade coletiva debatidos por Lopes (2002; 2004; 2007). Ainda assim, a reflexão está respaldada no constructo da identidade profissional, no caso, a docência proposta por Dubar (1997). Neste momento, são registradas as manifestações de certezas que foram concretizadas em vivências que marcaram as atribuições da profissão e estimularam ideais e metas a serem conquistados, agora com o sentimento de ser professor.

Isto posto, os resultados dos grupos focais foram analisados com base em dois fatores: as experiências e a identidade docente. Sobre as experiências, a exploração dos dados discorreu a partir da prática pedagógica e do contexto escolar. E, acerca da identidade docente as interpretações debatem: as relações, as atribuições, e os ideais que envolvem o ser professor. A síntese da proposição desta análise é apresentada na figura 14.

Figura 14: Fatores de análise – as experiências e a identidade docente.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após evidenciar as experiências e a identidade docente, o olhar investigativo definiu as categorias de análises, pormenorizadas, que elucidaram as experiências dos estagiários em relação as propostas de estágios curriculares. Assim, a compreensão dos fatos está fundamentada nas incidências que referendam os fatores citados e na

referência de importância feita por algum envolvido que merece destaque entre as análises. As falas dos estudantes estagiários descritas no texto, são aquelas que representam e explicam de forma mais clara as análises propostas. Contudo todos os registros foram considerados para o agrupamento das categorias analisadas.

A proposta de dividir as análises em dois fatores, as experiências e a identidade docente, permitiu a identificação das incidências apresentadas no conjunto das informações das duas instituições envolvidas, isto é, num primeiro momento foram reunidas as informações mais significativas para cada uma das instituições. O segundo momento de análise se estabeleceu com foco em cada fator, onde as manifestações dos estudantes estagiários desvelam o cenário percebido em cada um dos cursos.

Aqui, o estudo dedica atenção de forma específica ao tempo dos estágios obrigatórios dos cursos de formação inicial, sob a perspectiva do estudante estagiário. A tarefa ousada de compreender os sentimentos e os significados que marcaram as falas dos envolvidos e de descrever o entendimento registrado de uma interlocução do real vivido com a teoria estudada, se revela nas análises que são apresentadas.

A tabela 03 apresenta numericamente tais informações que, posteriormente, são detalhadas com destaque para os registros das falas oriundas dos grupos focais.

Tabela 03: Registro das experiências e identidade docente nas instituições investigadas.

Instituições	Experiências		Identidade docente			
	Fatores	Prática pedagógica	Contexto escolar	Ideais	Atribuições	Relações
Instituição A		14	09	25	11	07
Instituição B		20	06	12	18	13

Segundo Batista et al. (2012), os estágios são momentos de experiências refletidas, eles devem estabelecer espaços de ampliação de competências e não apenas de aplicação das habilidades necessárias do ser professor. Sobre tais experiências os registros analisados apontam uma maior incidência, em ambas as universidades, para a prática

pedagógica do que sobre o contexto escolar. É possível entender que os estudantes estagiários reconhecem as atividades que devem ser desenvolvidas para ministrar uma aula, mas não reconhecem o meio em que esta aula está inserida.

De fato, a literatura já vem apontando que um dos dilemas da formação inicial de professores de Educação Física é a falta de contextualização do espaço real da escola, onde conceitos teóricos podem ser reconstruídos com fundamento numa realidade vivida (SCHERER, 2008; IZA; SOUZA NETO, 2015).

Contudo, as experiências sobre a prática pedagógica se revelam mais significativas na instituição B do que na universidade A. Esta situação pode estar vinculada ao fato de que, na proposta da universidade B, os estudantes vivem as experiências didático pedagógicas em cinco disciplina de estágio. As repetições de tarefas como elaborar planejamentos, desenvolver estratégias, e conduzir várias turmas, podem ampliar o repertório pedagógico destes estudantes.

Na realidade da universidade A, os estágios são divididos em duas disciplinas que fazem com que os alunos permaneçam por mais tempo num único semestre incorporados no contexto educativo. Mesmo que esta imersão seja mais expressiva em termos de carga horária os envolvidos deste, registram em poucas manifestações experiências importantes sobre o contexto da escola. A fala da estudante estagiária 1A explica esta condição,

“O tempo todo o processo de graduação acaba colocando na disciplina de estágio toda essa sobre carga que na verdade não é função dela, é função de toda tua graduação te formar enquanto professor, não só da disciplina de estágio”.

Assim, duas situações estão manifestadas, uma que registra a falta de compreensão ampliada da docência onde os horizontes do ser professor impactam para além do ministrar aula, e a outra a necessidade de promover situações que aproximem os estudantes da escola ao longo da formação não somente no tempo e espaço do estágio. Como refletir e ou reconstruir conceitos sobre aquilo que não se conhece profundamente?

Outro dado importante que merece destaque nos resultados apontados na tabela 03, refere-se a identidade docente, dos estudantes estagiários da universidade A, elencando 25 incidências para os ideais (metas a serem alcanças na profissão) e somente 11 para as atribuições

(tarefas inerentes da profissão professor). Situação que se inverte quando se analisa os dados da universidade B, onde há 12 registros para os ideais e 18 para as atribuições.

Não é foco a justificativa de diferentes reflexões entre uma universidade ou outra, já que é na perspectiva do indivíduo que vive tais propostas que se manifestam os entendimentos, aqui evidenciados. Contudo, é prudente afirmar que, possivelmente, a essência que fundamenta as propostas de formação influencia a forma de expressar, sentir e fazer a docência no grupo investigado.

É possível afirmar que o reconhecimento das atribuições da docência se revela no exercício prático de cada ação. Desta forma, a cada exercício proposto, mesmo que em níveis de ensino diferentes, na estrutura dos estágios da universidade B os estudantes estagiários definem com mais propriedade quais são as funções da docência. Entretanto, quando se discute de forma específica a categoria de análise atribuições, no fator identidade docente, os estudantes deste curso apontam tarefas que foram realizadas, mas também identificam atividades próprias do professor, mas que não foram vividas nos estágios. A estudante estagiária 2B revela:

“No estágio, eles passam para a gente como tem que ser um planejamento, um plano de aula. Só que fica muito em cima disso, e o resto e o resto para fazer na escola”.

O estudo de Vieira, Vieira e Fernandes (2006), já apontava que a percepção da docência de estagiários está fortemente vinculada as escolhas didático-pedagógicas assumidas pelos estagiários, isto é o dar aula. Não obstante, há estudos que reforçam a ideia de que a formação deve atentar para um universo muito mais complexo do que ensinar algo (BORGES, 2008; FORMOSINHO; NIZA, 2009).

Parece que as incidências sobre os ideais que se fizeram mais marcantes para os estudantes estagiários da universidade A, refletem o sentimento crítico defendido por este grupo de estudantes tanto sobre sua formação como pela condição atual da Educação Física. Ainda assim, deve-se considerar que os ideias se configuram num plano imaginário, que quando são materializados podem se confirmar como uma atribuição, ou serem descartados pela impossibilidade de realização.

Neste sentido, valores, crenças, posturas políticas, percepção social da docência são aspectos que devem se fazer presentes nas rotinas

dos cursos de formação e que devem ser vividas e experimentadas pelos estudantes para que a compressão sobre sua profissão seja fundamentada para além das tarefas. Assim, a docência será consolidada por ideais e convicções possíveis e reais (BORGES, 2008; FORMOSINHO; NIZA, 2009; BATISTA, 2011).

Ainda sobre o fator identidade docente os estudantes estagiários de ambas as universidades evidenciaram as relações (relações estabelecidas na comunidade escolar e na universidade), em somente 20 incidências. Estas relações se articularam basicamente entre eles e os seus orientadores, seus colegas de estágios, e a comunidade escolar. Ganha destaque entre a comunidade escolar, os professores supervisores, que surgem muitas vezes como exemplos que não devem ser seguidos, conforme a afirmação do estudante estagiário 3A:

“...são profissionais que já estão acomodados com o sistema educacional então eles já estão no desinteresse pela profissão”.

Os sete registros da universidade A registram equilíbrio entre as evidências realizadas sobre os orientadores e supervisores de estágio. Na condição desta universidade os estudantes estagiários têm o convívio mais direto com figura distinta destes profissionais nas duas disciplinas de estágios previstas na matriz curricular. O que permite somente em duas possibilidades o estabelecimento de uma relação satisfatória que gera exemplo e admiração ou uma convivência conturbada geralmente rechaçada pelos estudantes.

Não obstante as 13 manifestações da universidade B, destacam a possibilidade de cinco orientadores e supervisores diferentes no decorrer dos estágios do curso. Desta forma, as evidências originam mais do que preferências ou angústias e sim comparações como relatou o estudante 6B:

“Nós fizemos o plano de aula, aí veio o professor e disse não é assim. Mas foi assim que a gente aprendeu como outro. Aí minha dupla disse agora é esse que vai nos avaliar”.

Segundo Rozengardt (2006) as observações estabelecidas pelos estagiários sobre os professores supervisores nunca são desconsideradas. O autor revela que tais análises tornam-se significativas com os exemplos a serem seguidos e resignificadas quando as críticas apontam situações desaprovadas. Desta forma, o professor supervisor

desempenha papel fundamental na constituição de características da docência, pois é na figura dele que a realidade da prática pedagógica da escola se manifesta. Aqui o sentimento revigorado do estagiário respalda potencialidades que para o professor da escola muitas vezes não é mais possível se concretizar (BATISTA; 2011; BENITES et al.; 2012; RESENDE et al., 2013).

4.3.1 As experiências nos estágios do contexto escolar à prática pedagógica

O primeiro fator de análise que menciona as experiências está vinculado à categoria de análise contexto escolar. Num sentimento de frustração os estudantes estagiários, de ambas as universidades, apontam que não há durante os cursos de formação espaços para reconhecimento do contexto escolar. Assim, o estágio assume esta função de forma abrupta e sem tempo para uma reflexão mais profunda da complexidade da escola,

Desta forma, as manifestações dos estudantes estagiários apontaram para uma formação distante da realidade escolar que interfere no desconhecimento sobre a escola e por consequência o desconhecimento sobre os alunos, aspectos que foram organizadas na análise para compreender a realidade em cada uma das instituições.

O reflexo do processo de formação distante da realidade da escola foi evidenciado nas duas universidades. Os registros indicam duas possibilidades: a) a falta de discussões sobre os contextos educativos nas diferentes disciplinas, e, b) a falta de contato direto com o dia a dia das escolas.

A fragilidade dos debates nas disciplinas foi apontada pelos estudantes estagiários da universidade A, como uma postura assumida historicamente pelas universidades. O registro da acadêmica 1A que repercutiu como verdade no grupo, anunciou:

“a universidade é historicamente descolada da sociedade, ela não produz conhecimento para a realidade. É muito distante da escola também”.

Porém esta fragilidade na universidade B foi tratada no coletivo dos envolvidos como um motivo para desmotivação com a formação conforme a acadêmica 2B:

“há um desencantamento, mas tu pensa que esta atualizado ao ponto de conseguir intermediar todas essas mudanças da escola, mas a universidade não prepara”.

Para a constituição da identidade docente esta fragilidade permeia frustrações, insatisfações e desencantamento, pois são nas experiências individuais que os graduandos vão se percebendo nas funções docentes. Porém, são nas manifestações coletivas, dentro das escolas, que muitas realidades são desvendadas, e nem sempre ilustram positivamente as atividades da docência (LOPES, 2007; ROSENFELD, 2008). Esse descompasso segundo Lopes (2007) origina crises identitárias já nos primeiros anos da carreira do professor.

O descompasso entre escola e universidades também é marcado pela postura assumida pelos professores universitários. No grupo focal da instituição B, os estudantes estagiários apontaram para os docentes que não tem no currículo passagens expressivas pela escola. O estudante estagiário 3B afirmou:

“As vezes o professor que ta lecionando para gente ele ficou o tempo aqui na universidade, sei lá ele fez a graduação, o mestrado, e o doutorado, ele ficou 10 anos aqui e não teve a experiência da escola e ele ta se baseando para falar para gente no teórico e não sabe da prática mesmo”.

Essa situação faz parte do jogo de reconhecimento citado por Conceição e Dias (2012), o estudante necessita de informações claras e concretas sobre os contextos educativos, para definir estratégias de atuação e inserção. Esse reconhecimento não elimina crises identitárias, mas ameniza impactos e frustrações que podem colocar em dúvida habilidades e competências para a docência (LIMA et al.; 2014). A fala da envolvida 4B corrobora com este cenário:

“É que nem a universidade, nem o seu professor, ta vivendo a escola de hoje, os exemplos dos professores são o que eu vivenciei, mas tudo mudou a escola e os alunos mudaram, e a faculdade não atualizou”.

No caso da Universidade A, os estudantes estagiários se manifestaram sobre os interesses dos professores do curso. A dedicação com outras atividades como a pesquisa e a produção acadêmica assume maior relevância nas rotinas dos docentes do que o trato prático da

escola. Segundo os estudantes investigados, a consequência está no aumento da distância da universidade e a escola, fato exemplificado nas falas dos estudantes estagiários 7A:

“Só que pelo interesse dos professores aqui do nosso centro, produzindo, em pesquisas com números apenas, pra ter mas publicação e melhorar o currículo Lattes, a formação fica com esta lacuna, as pessoas chegam no estágio praticamente perdidos, aí em dois semestres tu tem que aprender tudo”.

Formozinho (2001), já apontava que os exemplos dos professores do período de formação inicial é um dos aspectos que configuram a identidade docente formulada pelos estudantes. É na figura do professor do curso universitário que as informações são assumidas como verdades, já que são eles os responsáveis por ensinar os conteúdos que são necessários no processo de aprender a ser professor. E, na maioria das vezes tais verdades passam a ser questionadas somente no momento dos estágios, pois só ali que a aplicabilidade da teoria se manifesta (MERSETH, 2008; LIMA et al., 2014).

Os resultados do estudo demonstram que os estudantes estagiários envolvidos têm clareza da importância de construir os conceitos com uma base efetiva dos espaços de trabalho do ser professor. Para Flores e Viana (2007), também é na significação dos espaços da docência que uma “imagem idealizada” se estabelece, qualificando a coincidência entre o *self* ideal e o real. Assim, o sentimento de estar preparado e a convicção do que fazer como professor se manifesta no *self* ideal e estimula um sistema de defesa para o *self* real, estruturado nos processos coletivos e manifestados, por muitas vezes, na complexidade dos locais de trabalho.

As legislações mais atuais (LDBen 94/96 e Resolução nº 02/CNE/2015), para a formação de professores e autores (BORGES, 2008; SCHERER, 2008; FORMOSINHO; NISA, 2009) que estudam este momento, ou seja, a formação inicial refletem a emergente mudança para os cursos de graduação, pois são elas que darão a possibilidade para qualificação do período dos estágios curriculares. Na verdade a preocupação de aproximar a escola da universidade é histórica, contudo, atualmente se concretizam as exigências legais que favorecem a implantação de ações objetivas para esta limitação. Desta forma, o trato pedagógico dado aos estágios muda e o resgate a qualquer momento, de conteúdos e experiências já experimentados ao longo da formação

acadêmica passa a ser rotina e uma consequência natural (REAL, 2012; MARCON, 2013).

O decorrer dos diferentes períodos históricos da formação do professor de Educação Física é marcado por esta limitação. Em 1969 a Resolução nº 09 implementa as práticas de ensino com previsão de realização na última fase do curso, fato que não favorecia tal proximidade (BRASIL, 1969). Já em 1996, surgem as práticas como componente curricular (PPCC) como uma possibilidade de formação que emergisse das questões reais da escola. E, ainda o Parecer nº 28/CNE-CP/2001 e a Resolução nº 02/CNE/2015 ampliam a importância destas práticas nas propostas de formação (BRASIL, 2001; 2015).

Contudo, para os estagiários envolvidos da universidade A, as PPCC não cumprem com seus propósitos. Na universidade A, os registros sobre as práticas indicam insatisfação como relatado pelo estudante estagiário 2A:

“...elas também não tem uma diretriz clara do que ela deve ser e por vez agente acaba tendo que cumprir umas tarefas que são superficiais, por exemplo, você tem que ir para uma escolhinha de futebol e observar 8 aulas e fazer um relatório, pronto essa aqui é sua prática pedagógica”.

No grupo focal da universidade B, as PPCC não foram nem citadas como experiências positivas ou marcas da formação. Estas condições revelam que a experiências anteriores aos períodos de estágios são insuficientes para apresentar aos estudantes o contexto educativo. Contudo, é notório que nas propostas curriculares a imersão nas instituições escolares passa a ser tarefa das disciplinas de estágios obrigatórios. Segundo o relato do estudante 1A, este fato dado pode ser justificado.

“Então parece que você chega no estágio e esse processo nunca existiu e ai não tem como cumprir com a expectativa porque como você vai cumprir 2 anos que eram para ser uma instrumentalização para partir para a realidade e ai você chega no estágio e quer condensar estes 2 anos ali, não combina”.

Mesmo assim, segundo os estudantes estagiários as experiências são muito mais significativas quando tratam das atividades da prática

pedagógica do que as funções docentes. No caso da universidade B foi revelado:

“(...) eu nunca tive contato com a educação Infantil, aí o primeiro estágio é na educação infantil. Depois tu vai e observa uma aula de educação física, mas isso não é suficiente para ir para o fundamental”.

De forma mais crítica sobre esta limitação da formação, os estudantes da universidade A, manifestaram com mais propriedade a importância dos estágios para o reconhecimento do espaço da escola, conforme afirma o estudante 2A:

“Apesar de todos os problemas que tem a gente só vai ter experiência mesmo indo pra escola que só o estágio proporciona e a gente vai levar pra vida toda os aprendizados que a gente teve indo pro estágio”.

Ainda no grupo focal desta universidade, foi possível evidenciar a possibilidade de tratamento da proposta do curso para amenizar esta limitação, apontado pelo estudante estagiário 7A:

“Acho que o estágio deveria ser um momento vindo de uma sequência do currículo, um momento que tu vai para a escola para intervir. Só que acaba se tornando um momento que tu tem que ver uma coisa nova em tão pouco tempo, tu aprende como a escola tá se organizando, a organização das aulas e dos professores, entre outras”.

Ao analisar tais afirmações é possível resgatar em Lopes (2007), os dilemas apresentados por ela sobre a formação do professor. Segundo a autora é na formação inicial que uma versão da imagem do que é ser professor é definida. Contudo, quando esta imagem se estrutura a partir da superficialidade das informações reais da docência estimula bloqueios que podem ser carregados por toda a carreira profissional.

Neste movimento de reconhecimento da escola, e de si próprio nas funções docentes, às primeiras impressões sobre os estágios nos discursos dos estudantes das duas instituições revelam um preparo para a elaboração dos planejamentos, mas um desconhecimento sobre o aluno da escola. No debate da universidade B o estudante estagiário 5B afirmou:

“No teu plano tu colocas a tua concepção, os teus objetivos, o que tu idealizas, mas pra quais alunos?”.

E, esta angustia foi compartilhada por seus colegas 1B e 3B:

“...o que me disseram sobre os alunos é que eles questionam o porquê fazer a Educação Física, ela não reprova, e agora?...”.

“...estou no primeiro estágio e que sei sobre os alunos é que não vão fazer o que eu quero só pra me agradar, mas quem é esse aluno eu não sei”.

No estudo de Almeida e Moreira (2015), o planejamento foi apontado pelos estudantes como uma das tarefas importantes do processo dos estágios, mas pouco valorizado. Nas experiências relatadas, haviam planos que não se fundamentavam nas orientações dos docentes da universidade, nem davam conta da realidade da escola. Esta atividade tornava-se mais burocrática do que reflexiva, aumentando o distanciamento do curso com o mundo concreto da escola.

Não obstante, ao refletirem sobre as experiências, ou sobre a falta destas no contexto escolar, os participantes dos grupos focais da universidade A, relatam que se preparam para ministrar aulas, com estratégias, conteúdos, entre outros, mas há sentimentos de incertezas e inseguranças sobre quem receberá estas aulas, de acordo com o relato dos estudantes 5A e 7A:

“...num primeiro momento tem um estranhamento, e aí tu vai realmente conhecendo o que é o aluno de hoje”.

“...uma das principais coisas é como saber lidar com os conflitos que envolvem os alunos, tu conhece os conteúdos, mas não sabe lidar com os alunos”.

Por mais que os estudantes conheçam a escola e as tarefas da docência, geralmente pautadas em experiências anteriores, o ingresso neste meio como professor se torna novo e complexo. Conforme Gil et al. (2014) as tarefas da docência se tornam difíceis para os estagiários pois, estes “na maioria das vezes, não se encontram familiarizados e na qual pouca experiência têm” (p. 56). Porém, a evolução evidenciada entre um estágio e outro favorece a construção de uma identidade.

Outra categoria de análise elencada a partir do fator experiência é a prática pedagógica. Os registros demonstraram que são nos estágios que os estudantes das duas instituições passam a estabelecer um vínculo mais próximo com a escola. Mesmo assim, as falas apontam para uma eminente preocupação com o ato de ensinar, parece que esta é a única função exercida pelos professores nos espaços educativos. Nesta condição, os estudantes estagiários das duas universidades, revelaram as preocupações com este momento de prática, como se dá a preparação para o ingresso nos estágios, e quais foram as descobertas proporcionadas pela inserção efetiva da docência.

Os estágios se configuram como um momento crucial de experiências reais da docência e de exploração efetiva de habilidades relacionadas as funções docentes. A partir das propostas curriculares é ele que assume a inserção dos estudantes nos atos de ensino e promove as primeiras sínteses do que é ser professor (TINNING, 2004; ALVES et al., 2012; FLECHTER, 2012; BATISTA, 2012).

Uma das preocupações mais eminentes no período inicial dos estágios está relacionada diretamente com a fragilidade dos cursos de formação inicial, apontada anteriormente, o distanciamento da universidade e escola. No debate da universidade B, foi identificada determinada insegurança sobre as demandas pedagógicas e inquietação com as posturas adotadas. A estudante estagiária 2B questionou a interlocução da formação e esse momento crucial de escolhas corroborando com a percepção dos demais:

“A gente fica se perguntando se tivesse de repente mais preparação, metodologias, como iniciar. A gente vai chegar lá e o aluno não sabe nada e como a agente vai chegar e ensinar de forma lúdica que ela compreenda, que ele consiga entender o que eu estou falando. Esse processo é o que mais falta pra gente”.

É importante destacar que as experiências de práticas pedagógicas foram mais citadas no grupo focal da universidade B, elas foram expressas de modo significativo entre os estudantes. Ronfeldt (2008) destaca a importância de certa sedução para a docência durante a formação inicial, que deve ser explorada em diferentes desafios e possibilidades de compreensão da docência. Ainda afirma que uma formação que não aprofunda as práticas educativas estabelece raízes frágeis para uma identidade profissional. Contudo, também foi com elas

que os envolvidos demonstram mais inquietação. A estudante estagiária 2B continuou seu desabafo:

“...desde o início do estágio eu tenho medo o tempo inteiro, parece que eu to fazendo tudo errado, eu me questiono o tempo inteiro se está certo ou errado e se o aluno vai apreender...”

Como um espaço de adolescência profissional Ronfeldt (2008), afirma que os estágios podem estar impregnados por desilusões, fracassos e inseguranças, e são estes sentimentos que estimulam um processo constante de transição de identidades.

Da mesma forma, os estudantes estagiários da universidade A, demonstraram insegurança para ingressar no período dos estágios. É pertinente entender o que provoca tais sentimentos, se é uma inquietação natural por estar num enfrentamento com algo novo, ou se as exigências pedagógicas do momento estimulam processos críticos e um amadurecimento sobre o próprio processo formativo. O estudante 7A revela que, no caso do seu curso, as vivências anteriores foram insuficientes:

“A maioria das pessoas chegam nos estágios perdidos, eu estou perdido, porque em um ano tu tem que aprender tudo para dar aula, pois tu não passou por isso em nenhum momento antes do curso”.

O processo crítico reflexivo pode ser estimulado nos sucessos e nas frustrações das experiências formativas. Mesmo as possíveis fragilidades dos cursos de graduação podem favorecer a mudança de atitude e desejo de transformação (FORTES, 2008; BATISTA, 2011). É possível interpretar que independente do que tenha sido vivido anteriormente ao período dos estágios, a linha demarcatória para o sentimento do que é ser professor, é definida pelo ingresso neste período.

Parece que as relações propostas entre as disciplinas e seus conteúdos deveriam estar mais evidentes e diretas para o estudante, ou até mesmo deveriam ser mais impactantes, pois para o grupo da universidade A, é muito superficial o debate sobre a realidade das escolas e da educação na rotina do curso, conforme anuncia a estudante estagiária 4A:

“No início a gente acha tudo muito bonito, tudo muito certo, mas quando chega na 3ª ou 4ª fase você já vê que poderia ser diferente. E aí no estágio é esse “bum”, mas eu acho que antes do estágio já dava para ir percebendo que não é assim”.

As propostas dos cursos de formação devem ser capazes de mexer com as estruturas já formadas sobre a docência. Estruturas que são enraizadas no período da educação básica, nos significados incorporados nas diferentes relações com a profissão, ter sido atleta, praticar atividades físicas regularmente, ou até mesmo simpatia pela área. Esse conjunto de marcas estabelecem as expectativas configuradas sobre a formação.

Importante destacar que nos dois grupos investigados as expectativas sobre o curso estavam fundamentadas na ideia de ser professor, isto é na preocupação com a função de ensinar. As falas dos estudantes estagiários 3A e 2B exemplificam esta expectativa:

“É que quando a gente entra, pelo menos que eu entrei em 2012, eu tinha a expectativa que o curso está preparado para nos formar como professor, nos sentindo dentro da licenciatura. Então a gente acredita que o currículo, as disciplinas, os professores, que tudo está preparado para te formar professor”.

“...tem muita disciplina que acaba ficando muito na teoria e querendo da muito conteúdo para a gente no final das contas transmitindo muito pouco de como ensinar”.

O entendimento sobre o curso de graduação, principalmente na área da Educação Física, está marcado pela visão prospectada socialmente para a área. Sendo assim, a visão prática estabelecida pelo trato do corpo, movimento e esportes, gera interpretações imprecisas sobre o que se aprende e ensina na formação deste professor. Segundo Figueiredo (2009), esta visão define, antecipadamente, uma identidade constituída por um conhecimento prático sobre o professor de Educação Física. Contudo, o impacto da formação inicial estabelece uma identidade instável, que induz a transação objetiva da identidade pessoal e profissional.

De fato, os estudantes estagiários solicitam mais atividades práticas durante a formação. Porém, as práticas exigidas estão articuladas com a necessidade de aprender a ensinar, conforme o registro do estudante 7B:

“Eu achava que fosse envolver mais parte prática, tu ensinar como fazer as coisas, não só jogar ou a parte teórica”.

O registro revela que a inquietação não busca mais vivências sobre as práticas corporais e sim sobre como ensinar tais práticas. Esta situação contradiz o estudo de Figueiredo (2009), onde os estudantes apontaram uma maior preocupação com o ato de jogar do que ensinar o jogo.

De forma legítima a ansiedade sobre como ensinar, faz referência a principal função social do professor e da escola (LIMA et al., 2014). Para os estudantes estagiários, das duas universidades, a significativa preocupação com a prática pedagógica a ser utilizada nos estágios, refletiu inclusive sobre os professores universitários. As manifestações dos estudantes 1A e 2B retratam a percepção dos demais colegas:

“E, também tem muitos professores no nosso curso de graduação que agente vê que teoricamente eles são muito despreparados, cada um tem uma metodologia de ensino diferentes ou as vezes nem tem, isso complica muito porque você chega no estágio e não tem um exemplo do que fazer”.

“Se eu tenho que entender minha turma e modificar, porque nossos professores não percebem sua turma e mudam a forma de ensinar. É muito difícil os professores começam a aula de um jeito e independente da turma continuam do mesmo jeito”.

Em estudo com estudantes de Educação Física, Gariglio (2010) aponta que as lembranças dos professores da graduação remetem à postura de determinados professores, com relação ao convívio entre professores e alunos, suas estratégias de ensino e avaliação. Todavia, elas estão vinculadas a comportamentos e posturas do que o fazer pedagógico. Neste contexto os exemplos marcantes não estão vinculados aos processos de ensino aprendizagem e sim a relação social que envolve os papéis de professores e alunos.

As ações didáticas e pedagógicas, de alguns professores do curso de Educação Física, da instituição A, ainda foram lembradas pela dicotomia das habilitações da área. Na afirmação do estudante 5A, referendada pelo coletivo, aponta esta incerteza:

“...essa confusão da fragmentação entre bacharelado e licenciatura, as coisas ainda são muito conjuntas, tanto que na licenciatura a gente acaba pegando professores que segue a linha do bacharelado nos próprios conteúdos estudados. Isso confunde tanto os estudantes como os próprios professores”.

Borges e Desbiens (2005) alertam para a concretização legal de ambas habilitações, mas que na prática do mercado ainda é muito confusa. As autoras ainda definem que o trabalho desenvolvido pelo educador físico se fundamenta na interação entre os seres humanos, e, por isso, assume uma identidade educativa. Neste sentido, os conflitos da atuação abalam a constituição da identidade com marcas próprias para cada uma das habilitações. Para Gariglio (2010) esta situação ainda pode levar a uma limitada visão social do papel do professor de Educação Física, que estabelece incômodos sobre a valorização do licenciado com relação ao bacharel. Na verdade a principal e mais evidente diferença é o espaço escola, próprio do licenciado.

Isto posto, as preocupações com as práticas pedagógicas apontadas nos dois grupos focais, foram originadas pela exigência da prática docente requerida nas disciplinas de estágios. Assim, é possível compreender que a percepção sobre a identidade profissional se manifesta no exercício das funções, e que para este grupo investigado ela se concretiza prioritariamente sobre o como ensinar. Esta percepção do coletivo investigado pode ser exemplificada na manifestação do estudante estagiário 3A:

“Dentro de todas as dimensões que é a questão da docência, do professor, do aluno, do contexto social, da escola, a gente nitidamente vai ter o contato com a realidade da profissão. Por mais que tenha suas limitações e superficialidade, dentro do estágio. Então dentro do processo de formação o estágio realmente é um divisor de águas”.

Desta forma, o estágio curricular é apontado como um tempo importante da formação, contudo a fala do participante também apresenta deficiências deste momento. A situação de superficialidade pode estar atrelada a falta de vínculo entre as fases anteriores do curso com o estágio, mas também a uma restrita experiência das funções docentes, estabelecida somente pelo ensino. Estas circunstâncias que influenciaram o sentimento de despreparo apontado nas diferentes

preocupações sobre a prática pedagógica vivenciadas pelos envolvidos nos grupos focais.

O curso, os professores, o distanciamento da escola, são motivos que já foram aqui apresentados, e que justificam, segundo os envolvidos, este despreparo para os estágios. No estudo de Conceição e Dias (2012), com estudantes do curso de história as manifestações não foram diferentes, pois segundo o cenário se revela oposto quando estes estudantes começam a realizar tarefas específicas do estágio como planejamentos e projetos de ensino. Não obstante, esta realidade também se configurou nos grupos focais, sendo possível identificar que os participantes não se sentem capacitados para este momento, mas empenham-se com responsabilidade na preparação para os estágios curriculares.

No caso da universidade B, esta preparação se revela nas habilidades desenvolvidas em algum momento do curso, que de forma subjetiva aparecem nas falas dos estudantes estagiários 1B e 4B, como por exemplo:

“...eu uso a internet, mas não pode ser qualquer coisa...tem que atender a realidade do público”.

“Para dar aula em me baseio em duas coisas: aqui, na universidade, e nas experiências que já tive na função de professor”.

De forma contraditória os registros indicam ações oriundas de atividades realizadas nas disciplinas do curso, mas que de imediatas não são reconhecidas como necessárias na atuação docente.

Por certo, numa fase de novidades as inseguranças podem prevalecer e acobertar habilidades que foram potencialidades durante o curso de formação, mas que pela falta de momentos de experimentação não se tornaram visíveis e ou significativas. Este movimento marca um processo de transição de identidades, ou até mesmo confirmação, pois até então os estudantes estão construindo um entendimento próprio da docência, mas que certamente precisa ser testado para ser incorporado (RONFELDT, 2008; FELDKERCHER, 2010).

Já para os estudantes da universidade A, o cenário perpassa pela necessidade de um constructo teórico que justifique, teoricamente, as ações didáticas e pedagógicas definidas para as propostas de estágios. Na lógica da formação estas concepções teorias já foram tratadas em

outras disciplinas, mas é no estágio que elas ganham significado, conforme a manifestação do estudante estagiário 4A:

“Para ir pro estágio tu vê tuas intenções e a teoria que esta embasando teu trabalho, eu por exemplo no primeiro estágio eu não entendi a teoria que estava embasando ele, agora no segundo eu to usando a mesma e agora to entendendo ela”.

Nesta lógica, as limitações do curso podem ser analisadas pelo viés significativo da aprendizagem. Os estudantes reclamam que não houve ensino ou que a formação é insuficiente, mas talvez a falha esteja na falta da materialização de como e onde estes conteúdos serão utilizados. Esta situação pode ser representada pelos estudantes 3A e 4A:

“Então a gente chega nos estágios e tem várias gavetas do curso. Então é hora de colocar as gavetas em cima da mesa e reorganizar para preparar para o estágio”.

“Mas assim, tu aprender a fazer teu projeto, teus planos de aula, teu cronograma e avaliação e tudo isso é importante quando tu for estar na escola, tudo isso é enriquecedor nesse momento do estágio, por isso tu tem que te preparar para ele”.

Os estudantes estagiários, da instituição A, identificaram ações propostas pelos cursos de formação que deveriam ter a função de exercitar as habilidades para a docência em tempos anteriores aos estágios. Eles citam as PPCC, os estágios não obrigatórios, os projetos de extensão e visitas de estudos, mas não percebem a contribuição destas para a operacionalização dos estágios. Gariglio (2010) entende que no momento dos estágios os estudantes estão em um período de identidade em constituição e estas atividades se constituem em espaços de construção provisória da identidade profissional.

Esta característica transitória da identidade pode ser perigosa, pois ela se manifesta pelo sentimento de insegurança e de incapacidade, sendo que não se configura num momento de testagem e reflexão. Desta forma, se os estudantes tivessem experimentado as ações docentes antes do estágio os erros e acertos já tinham sido analisados num processo de ação, reflexão, ação. Fato que faria do estágio o espaço real de treinamento para a docência e não um espaço de apresentação e

reconhecimento do que é ser professor (LOPES, 2007; BATISTA 2011; LIMA et al., 2014). Sobre os projetos de extensão do estudante estagiário 6A:

“Eu estou a mais de dois anos na extensão de vôlei, e simplesmente você vai dar aula de vôlei e tem que se virar. Não tem supervisão, não tem acompanhamento, não tem nada, não tem apoio nenhum. Eu estou lá para ganhar dinheiro, não para ser professora”.

Na articulação entre ensino e extensão, os projetos deveriam estabelecer a articulação dos conhecimentos e conteúdos das disciplinas com uma possível prática real. Mesmo que poucos estudantes estejam envolvidos diretamente nos projetos, a discussão dos trabalhos ali desenvolvidos poderiam servir de exemplos nos debates internos de cada conteúdo. Dias (2009) afirma que “quanto mais qualificado estiver o docente, mais ele tende a se afastar do ensino, notadamente o de graduação, e da extensão, para se dedicar à pesquisa e à orientação na pós-graduação” (p. 45). Outra ação importante citada pelos envolvidos da universidade A foram os estágios não obrigatórios. Esta realidade foi citada pelo estudante estagiário 5A:

“...tem um déficit na licenciatura, do estágio não obrigatório, por que só pode fazer a partir da 5ª fase, mas também é muito difícil ter um estágio não obrigatório dentro de uma escola”.

Novamente a legislação aponta uma possibilidade de atenuar as limitações reconhecidas da formação, que possivelmente estão contempladas na proposta do curso, mas que na realidade não se concretizam na estratégia pedagógica escolhida pelo professor universitário. E, sobre as PPCC somente o estudante estagiário 7A revelou:

“...a gente vai na escola, observa uma aula, faz um relatório e entrega para o professor. É isso, nem discute, isso fica muito na teoria”.

No grupo focal da universidade B somente uma estudante estagiária evidenciou o exercício da docência em um projeto de extensão

do curso, contudo sem muito impacto para o exercício da profissão. A estudante estagiária 4B descreve sua experiência com a extensão:

“O curso me proporcionou um projeto de extensão, eu fiquei lá por três meses. E tu olha pro lado e não tem ninguém te olhando, se tu faz certo ou errado. É muito difícil mas muito interessante”.

Os grupos focais permitiram vislumbrar um universo preocupante para os cursos de formação inicial, pois em ambas as universidades investigadas as atividades apontadas na legislação para aproximação com a docência são reconhecidas, mas não são legitimadas. A importância destes espaços durante a formação do futuro profissional se materializa numa prática reflexiva da ação, onde a prática pedagógica é entendida como práxis. Para Souza Neto e Silva (2014): “É nessas práticas pedagógicas que o educador, professor, constitui sua identidade como profissional do magistério, agente social, com potencialidade para a transformação por meio do papel que exerce como profissional” (p. 904).

Assim, esta realidade impõe aos estágios a função de abrir a cortina de um novo cenário, ou melhor, de dar a possibilidade de viver, sentir e experimentar esse universo singular para os estudantes. Segundos os envolvidos da universidade A, as descobertas se efetivaram sobre os professores orientadores, as teorias estudadas. Já as revelações sobre o fazer didático foi evidenciada nos discursos de ambos os grupos focais.

Para os estudantes da universidade B, os professores orientadores foram citados pelas relações estabelecidas no período dos estágios, por isso são tratados no fator identidade docente. Contudo, os estudantes estagiários da instituição A, vincularam aos professores orientadores as diferentes possibilidades de encarar as disciplinas de estágio. Entende-se que as orientações se fundamentam nas perspectivas individuais do professor. Porém, o fio condutor, que encaminha as propostas de estágios deve estar imbricado com a proposta pedagógica do curso. Por isso, a linha filosófica determinada pelo curso deve prevalecer nestes exercícios da docência. O estudante estagiário 6A relatou:

“Acho que a organização do estágio depende muito do professor, o 1 eu fiz com uma professora e foi ótimo, mas o 2 esta diferente”.

Nessa afirmação a forma como o professor conduz a disciplina determina o encantamento com os estágios. Albuquerque et al. (2005) afirma que cabe ao orientador a ação de ensinar sobre o ensino, verdade anunciada também pelo estudante estagiário 1A:

“...depende muito dos professores...acho que aqui os professores que agora assumiram as disciplinas conseguem fazer o que pra mim é sensacional, tu vai pra escola e observa e da aula, ai tu vai pro ponto de encontro e debate a teoria, onde começam a ligar as coisas, e ai tu vê como essa teoria se encaixa”.

Esta mudança de professores revelada no grupo focal da universidade A, demonstra que a figura do professor orientador propõe e exige determinadas demandas que aprofundam os conhecimentos e inclusive alteram paradigmas conceituais sobre a docência.

A importância dada para as concepções teóricas nos registros, dos estudantes da universidade A, se articulam com suas preocupações de pautar as escolhas pedagógicas em conceitos próprios da Educação Física, ou seja, as manifestações buscam uma prática consciente, como por exemplo a fala do estudante estagiário 3A:

“...no estágio tu tenta a aproximação com estas abordagens, seja Coletivo de autores, Kunz, Aulas abertas. Tu tenta entrar na fenomenologia e marxismo, mas a pouco tempo tu teve acesso a estes conhecimentos. Então vem a realização de um procedimento que tu vê que entendia intenção daqueles autores, ai tu vê como isso funciona, é isso...”.

Esta interlocução entre teoria e prática motiva novas reconstruções, porém, é fundamental que o estudante perceba essa possibilidade de ressignificações. Feldkercher (2010) afirma que teoria e prática deveriam formar um único entendimento, para ele as teorias são comprovadas e aperfeiçoadas na prática.

Para a identidade docente a tensão gerada entre a teoria e prática proposta pelos estágios molda as experiências reais e desenha contornos finais de uma teoria rascunhada no curso de formação. Significa que o estágio ratifica teorias, mas principalmente aponta que é possível novas configurações da prática pedagógica e docente (BATISTA et al., 2012; LIMA et al., 2014). Nas análises realizadas nos discursos dos estudantes

investigados da universidade A, estas novas considerações estão concretizadas nas descobertas legitimadas pelas mudanças nas aulas ministradas e nas atitudes docentes.

O fazer didático, como um dos condicionantes da profissão permite uma configuração de identidade profissional singular que se diferencia de uma perspectiva do que é ser professor (LEMOS, 2009). De fato, ao ingressarem nos estágios os estudantes sabem o que um professor deve fazer, mas a compreensão do que cada um faz marca traços de uma identidade docente individual (GIL et al., 2014; ALMEIDA; MOREIRA, 2015). Essa autonomia ou até mesmo esta condição de se sentir capaz, fortalece as significações da docência. As afirmações dos estudantes 1A e 6A comprovam esta situação:

“Agente enquanto estagiário trabalha com uma metodologia, e esta vai na contramão de uma ideologia predominante, mas aí tem a história do professor da escola e a mudança acontece só no tempo do estágio.

“O problema é que você desconstrói, e consegue desconstruir mesmo em uma aula e chega nas outras tem começar tudo novamente”.

Num constante recomeçar não é somente no ato de ensinar que a identidade docente vai se moldando, para Fortes (2008), aliado a este elemento estão as atitudes conquistadas e até mesmo impostas por tempos históricos da educação. Uma das atitudes apontada por muitas falas registra a importância do trato com o aluno, isto é uma postura pedagógica diferenciada da vivida por eles enquanto alunos na educação básica. O estudante estagiário 1A revelou:

“Para mim este é o maior impacto, como tu trabalhar neste sentido de fazer o controle da turma, com que eles parem e prestem atenção em ti, entrem na aula, sem precisar desta postura autoritária, e é possível”.

De forma muito específica às descobertas sobre o fazer didático dos estudantes estagiários da universidade B, recaem sobre uma prática que atenua as dificuldades com os alunos. Uma nova postura para as aulas de Educação Física busca no aluno aquele que constrói e participa da aprendizagem. Assim, quando o professor consegue esta

aproximação com o aluno ele estará minimizando as desigualdades e o fracasso escolar e ainda favorecendo uma formação crítica (NEIRA, 2003). Esta experiência pode ser vivida nos estágios dos estudantes estagiários 2B e 1B:

“Eu peguei e fui perguntando para os alunos como eles jogam, quais são as regras, e eles foram me explicando, aí eu fui trocando de estratégia porque eles precisam saber o que estão fazendo e aprendendo”.

“...aí tu vai negociando e tu vai praticando com eles e colocando as regras, aí eles vão te aceitando e aí começam a aprender mais”.

As afirmações indicam um processo de negociação entre os conceitos incorporados na formação e na realidade do contexto de estágio. A gestão deste momento faz com que os estudantes descubram possibilidades, que fazem das dificuldades, estratégias para o crescimento profissional (COSTA et al., 2013).

Contudo, para que isso aconteça e considerável que o estudante acredite e aceite este movimento. Entretanto, o registro do estudante estagiário 7B manifesta sua inquietação:

“O papel aceita tudo, só que tu vai mostrar que tu tem capacidade para tal é na tua intervenção. No momento que tu vai intervir, no momento que tu vai tocar teu aluno, e ele vai querer ficar na tua aula, isso que é importante, não ficar corrigindo um registro pedagógico”.

Segundo Januário (2012), este contexto estimula o exercício, o treino de atividades para “o dar” aula, promovendo uma ação pedagógica mais qualificada. Desta forma, a fala dos estudantes 4B e 3B se tornam verdades sobre a formação:

“...é só aqui no estágio que agente avalia, e é muito difícil avaliar, tem dificuldade também nos objetivo geral e específico”.

“...construir os objetivos é muito difícil, são inúmeras as interpretações dos professores e agente não sabe argumentar”.

As alterações no contexto da aula, que foram vividas pelos estudantes desta universidade, influenciaram diretamente a didática por eles exercida, e a expectativa para os situações que venham acontecer, expressas nas falas dos estudantes estagiários 1B, 2B, 5B respectivamente

“...tu faz tudo direitinho, tudo como o professor nos passa aqui e chega lá os alunos acabam porque não tem interesse em nada”.

“Eu entrei na Educação Física por causa da dança, já dava aula de dança, mas a aula na escola é tudo diferente a didática aqui é outra”.

“...o meu encantamento foi no estágio 3, eu planejei uma aula linda e nada deu certo, eu amassei o plano de aula e mudei toda a estratégia e deu certo”.

As experiências que foram destacadas nos grupos focais não traduzem somente momentos positivos, elas são constituídas por momentos reais, isto é, momentos bons ou ruins, que revelam satisfação ou insatisfação. A afirmação da estudante estagiária 1A traduz as descobertas oriundas dos estágios:

“Tem muita coisa que ao mesmo tempo é frustração mais vira coisa boa. Tu chega no estágio e tem toda tua frustração de ver que a universidade esta totalmente afastada da realidade, enfim do cotidiano de ser um professor. Mas tu chega no estágio para aprender, ai tu tem muita vontade de que a universidade se aproxime da realidade escolar, e ai tu te sente um professor de verdade”.

Mesmo assim, marcam um período onde o estudante adquiri habilidades e atitudes que serão revisitadas e, possivelmente, lembradas em diferentes momentos ao longo da carreira. Por isso, se tornam tão significativas e ao mesmo tempo são nelas que se originam as primeiras formulações de uma identidade docente que emerge no interior do contexto escolar.

4.3.2 Registros da identidade docente nos estágios curriculares

Com o propósito de identificar como a identidade docente se configura no tempo e espaços dos estágios curriculares, os grupos focais, de forma específica instigaram os estudantes estagiários a expor suas experiências, sentimentos e satisfações deste período. Desta forma, a interpretação dos discursos evidenciou três categorias que se interlaçam e estruturam a identidade docente. Seguindo os conceitos de Lopes (2004) sobre as características individuais e coletivas da identidade, identificou-se as relações principalmente entre os estagiários, orientadores, e comunidade escolar na figura do professor supervisor, as atribuições do ser professor, e os ideais sobre a profissão docente como categorias de análise que impactaram na configuração desta identidade profissional.

De fato, as relações estabelecidas no período do estágio contornam o núcleo da identidade docente, onde na centralidade estão as técnicas, normas, valores de uma perspectiva individualizada e na periferia estão as influências externas basicamente determinadas pelos grupos de convivência (LOPES, 2003). Os estudantes estagiários que participaram do estudo destacaram os orientadores, os colegas de estágio, os supervisores.

A cerca da relação com os outros estagiários as incidências revelam apoio nas dificuldades, na troca de vivências, e na cumplicidade das decisões. No debate da universidade A, o vínculo que se estabeleceu entre os pares estava justificado pela possibilidade de cumplicidade, isto é, de viver os mesmos problemas e atingir as mesmas conquistas. Num processo de amparo mutuo Garíglío (2012) reconhece que o choque com a realidade é amenizado quando é compartilhado entre os pares. A estudante estagiária 5B afirmou:

“Eu não desisti por causa dos colegas que falaram que a matéria iria acabar e eu iria conseguir”.

A troca de vivências, foi outro aspecto apontado como fundamental em ambos os grupos focais, eles foram citados, principalmente, como espaços de reflexão das propostas de estágios da universidade A, e que seguindo os estudantes da Universidade B que devem ser melhor explorados pelos orientadores na busca de garantir a partilha de informações, angústias e sucessos. As fala dos estudantes estagiários 4A, 1A e 5B revelam estes anseios:

“Alguns colegas que não tem a experiência, tu tem a possibilidade de trocar e ajudar nos pontos de encontro”.

“Por exemplo, no nosso próximo ponto de encontro nos vamos começar apresentando os planos de aula e as avaliações, vamos ouvir a dos outros, depois vamos debater tudo isso com um capítulo do coletivo de autores, e isso é muito massa”.

“Eu só acho triste de modo geral agente não dá valor para o estágio, agente quer cumprir as horas, mas não dá valor para o estágio, quantas aulas a gente falta, porque não é importante, parece não ser importante refletir a prática, o importante é cumprir as horas para se formar. Mas fica faltando esse conhecimento de querer refletir as práticas com outros colegas”.

Os planejamentos elaborados para os estágios são carregados de propósitos e intenções satisfatórias para as aulas que serão ministradas, a não realização destes ideais gera desilusões para um plano idealizado. Assim, a reflexão sobre estes momentos se caracteriza como uma pausa para reavaliação de todo um processo. Quando isso acontece num espaço de coletividade o que é individual se torna comum, e possibilidades comuns tornam-se estratégias individuais. A troca de experiências significativas permite aos estudantes aprender com uma auto avaliação e com uma avaliação partilhada (FORTES, 2008; MERSHET, 2008; ALMEIDA; MOREIRA, 2015).

A participação em grupos estudantis pode ser o primeiro espaço de representatividade coletiva da docência. Os debates, em reuniões específicas, de grupo de pertença favorecem o reconhecimento do campo de atuação Souza Neto et al. (2010). Aqui se inicia o exercício para a participação em movimentos de grupo social de luta profissional. Ainda a acadêmica 1A, da universidade A, citou os encontros estudantis como forma de motivação para a profissão, fato que também foi elogiado pelos demais colegas de grupo:

“Todo esse encantamento que eu criei durante a graduação para querer continuar com essa minha profissão, com esse meu desejo de ser professora, se deu a partir dos encontros que os próprios estudantes organizavam, foram os únicos momentos do curso que de fato nos colocaram para pensar”.

No grupo focal da universidade A, destaca-se o posicionamento dos estudantes estagiários com relação aos professores orientadores. Talvez pela quantidade de disciplinas de estágios propostas e pelo rodízio entre diferentes professores, a função deste docente se evidenciou por uma proximidade mais proeminente. O estudante estagiário 7B descreveu o seu professor orientador:

“Eu tive um professor de estágio que pensava da mesma forma que eu penso... ele conduzia, explicava casou com que eu penso, ele deixou uma forma mais livre aberta, e eu vi o que era possível”.

Conforme Mershet (2008), o professor orientador media ensaios de uma real compreensão do que é ser professor, ele apresenta novidades, recria o senso comum e ameniza decepções. O papel assumido pelo professor orientador conduz as possíveis conquistas destes momentos. Porém, o grupo desta universidade também apontou para a situação inversa, onde as conquistas não estavam relacionadas às posturas dos orientadores. Segundo os estudantes estagiários 2B há também orientações descompromissada como, por exemplo:

“A gente vai lá com o plano de aula, ela nem corrige mais, as estratégias ta tudo ótimo...ok vai dar super certo, a avaliação ela sempre deixa, agente sabe que tem problema, mas ela nem muda”.

Ainda na fala do estudante 4B é apresenta uma postura que desmotiva as práticas:

“As vezes a aula é ótima...ai tu não recebe um elogio..ai vai lá e da uma alfinetada..ai não fala nada da didática e te corrige o registro pedagógico, diz que as tuas percepções da aula estão erradas, é meio contraditório”.

Os registros indicam que sendo elogiados ou não os professores orientadores representam um suporte imprescindível para os processos de estágio. Os estudantes esperam e buscam nas palavras destes professores indicações de critérios avaliativos, na verdade os estagiários entendem que eles são os primeiros a traçar mudanças necessárias, ou seja, o que esta bom deve ser retomado e os erros revistos (GIL et al., 2014; ALMEIDA; MOREIRA, 2015). Contudo, o esforço e a dedicação

também devem ser valorizados, os estudantes não rejeitam as críticas, mas carecem de elogios, como manifesta o estudante 7B:

“E ainda, o professor orientador considerado como rígido, exigente: “Tu fica frustrado porque esta sempre errado, tu nunca acerta, poxa vai lá e aperta a mão, e depois tu fala tudo isso...””.

As orientações são essências para as mudanças didáticas e pedagógicas durante os estágios. O estudo de Albuquerque et al. (2012), com os professores orientadores, revela que a metodologia de ensino adotada por eles se constitui em uma das suas maiores preocupações, pois elas devem garantir a reflexão e aprendizagem dos alunos, mas nem sempre isso é o que acontece. Já Benites et al. (2013), descrevem que a orientação deveria ser uma etapa de interlocução com tudo que já foi estudado e vivido e um momento de aplicabilidade pedagógica. Assim, o orientador não precisaria assumir o papel de único formador, mas aquele professor que consegue estabelecer as sínteses, e por consequência impactar na configuração da identidade docente.

Destaca-se uma fala sobre a relação entre estagiários e orientadores oriundas do grupo focal da universidade A. Para o estudante 3A, a figura do orientador, aquele que encaminha sobre os caminhos da escola, não deveria surgir somente nas disciplinas de estágio, mas sim naquelas disciplinas que tratam os conteúdos com uma perspectiva mais pedagógica. O estudante estagiário 3A indica esta necessidade:

“...então com esses professores que levam a uma visão mais pedagógica e que apontam a importância social da Educação Física, é uma experiência boa, mas que só no estágio é insuficiente, da mesma forma encanta””.

Em síntese, as orientações são dicas aceitas ou rechaçadas que estimulam inquietações, o termo alfinetada, utilizado por um dos envolvidos dá sentido a real função deste professor, incomodar para estimular reflexão. Deste modo, é visível que o elemento reflexivo ganha ênfase no processo de formação do futuro professor. Segundo Costa et al. (2013) o professor orientador é aquele que mobiliza os conhecimentos e instiga o aluno a interpretar os fatos acontecidos na prática. Assim, a reflexão possibilita: “(...) analisar pensar, refletir e

discutir criticamente os seus desejos, valores e realizações, isto a partir dos conhecimentos adquiridos, num processo constante de confrontação com o conhecimento profissional almejado” (p. 04).

Ainda na categoria de análise relações, os estudantes estagiários da universidade A, citaram o supervisor como aquele que é referência para a formação, pois suas atitudes são sempre avaliadas, e nem sempre aceitas ou incorporadas. Mesmo assim, com exemplos positivos ou não, ele influencia o entendimento real do ser professor.

A crítica evidenciada por estes estudantes esta fundamentada na contradição de uma necessidade de mudança para o contexto educativo, pensada e requerida pela academia e até mesmo pelo supervisor, mas não aceita pela cultura instaurada na escola. O estudante estagiário 4A elucida esta situação:

“...chegamos lá nas escolas e escutamos, queremos que vocês tragam coisas novidades, então é muita pressão”.

Para Benites et al (2012) o professor cooperante, nomenclatura utilizada pela autora, é figura de destaque nos estágios curriculares, “que foi formado para ensinar alunos e não apresenta características para ser um formador de professor” (p.14). Porém, segundo os estagiários quando esta sendo proposta uma nova perspectiva para a atuação docente, há rechaço dos supervisores. Fato que inibe, e frustra a possibilidade de novas práticas pedagógicas, principalmente por estes professores fazerem parte da estrutura avaliativa dos estágios. Esta limitação esta refletida nos discursos dos envolvidos 4A e 1A:

“...uma das frustrações é quando tu chega na escola e tu vê a situação que ela está e os estagiários vão com muita vontade de mudar esta realidade, e quando chega lá os professores não querem mudar”.

“...mas como tu quer transformar isso se os alunos já estão adaptados a esta ideia de um professor autoritário, ai tu faz diferente e o professor diz que só vai funcionar com o grito”.

Os estudos de Benites et al. (2012; 2013) e Cyrino (2012), apontam que para a qualificação das propostas de estágio é necessário repensar a participação do professor neste contexto. Não é possível

negar que ele representa a atual realidade da escola, mas é nele que se refletem as contradições das práticas.

O estudante estagiário 4A, descreve duas situações distintas que para ele desvelam posturas didáticas que são reais e que se tornam base na reelaboração de atitudes pedagógicas incorporadas antes dos estágios:

“Na minha experiência do primeiro estágio a professora de sala era diferente de todas as outras, ela falava baixinho com os alunos e não gritava, colocava musica enquanto escrevia no quadro, então era um clima diferente. Só que na Educação Física não era assim.”

Na realidade os professores da escola não assumem posturas diferenciadas ao receber os estagiários, eles retratam o dia a dia. De fato, há bons exemplos, há práticas positivas, mas que são realizadas na naturalidade de um trabalho. Entretanto, não há na legislação brasileira, ou nas preocupações dos cursos de graduação, ações formativas para o professor supervisor.

Sobre o professor supervisor, os estudantes estagiários da universidade B, elogiaram o apoio durante as intervenções, mas de forma mais subliminar também apontaram críticas, como indica os relatos, tal como destacado pelos estudantes estagiários 7B e 4B respectivamente:

“...na escola, são poucos que tem um plano, e os que tem estão desatualizados”.

“Chegamos lá e eles falam queremos que vocês tragam novidades, como se fossemos uma revista de fofoca semanal, mas mesmo assim eles não querem é sair da zona de conforto” .

Benites et al. (2013) apresentam os resultados de uma proposta de formação para professores supervisores e como resultados eles afirmam que mudaram as perspectivas para a supervisão após o curso de extensão. Ainda revelaram que o foco anterior da supervisão estava centrada numa lógica organizacional da escola e da turma, e não num processo de interpretação e compreensão conceitual desta prática. Na maioria das vezes suas preocupações buscavam apresentar as atribuições do professor dentro da escola e não discutir sobre elas.

Os estagiários requerem desta relação um conhecimento compartilhado, uma troca de experiências onde as teorias da universidade possam ser ajustadas nas verdades e condições da escola. Na verdade, o desvelar da cultura escolar reorganiza as expectativas sobre a escola e desenha a identidade de um grupo para a docência (KAEFER, 2014).

Quanto à categoria de análise atribuições da docência, os grupos focais apontaram para o reconhecimento das atribuições referentes aos atos de ensino e aos atos profissionais. De fato, segundo os envolvidos, os estágios favorecem a percepção das ações e atividades atribuídas ao professor. E, na realização destas tarefas a incorporação de uma identidade molda uma forma de ser, pensar e agir sobre a docência própria de cada indivíduo (RESENDE et al., 2014). No entanto, ficou eminente, também, que há atribuições que foram reconhecidas, requeridas como ideais, mas não foram vividas, e passaram a ser entendidas pelos grupos como atos profissionais.

Isto posto, destaca-se novamente a importância dada aos estágios pelos envolvidos, no momento que solicitam uma possibilidade de maior dedicação a este período da formação. Possivelmente, com uma maior dedicação e tempo de imersão nestas disciplinas, as vivências se tornariam ainda mais significativas e a oportunidade de experimentar outras funções ficaria mais facilitada.

Sobre este cenário, a matriz curricular da universidade B, é composta por outras disciplinas que acompanham os estágios desde a quinta fase, pois em média entre a quinta e a sétima fase há mais cinco disciplinas, fato agravado na oitava fase onde há a previsão de realização de duas disciplinas de estágio curricular e a finalização do Trabalho de conclusão do curso (TCC). Sendo os estágios e o TCC momentos primordiais de síntese de conteúdos, e momentos simbólicos de avaliação muitas vezes os estudantes dispensam maior atenção aos trabalhos de conclusão de curso do que aos demais conteúdos da fase (FERREIRA; SANTOS, 2008). O registro do estudante estagiário 1B evidencia a demanda de tarefas que se acumulam na fase final do curso:

“Então o estágio é um período preciosos de experiência, mas uma experiência pressionado por dois artigos, um relatório, “n” funções e tudo mais da universidade”.

Os estágios representam o momento de exercício da docência, já que o TCC tem a tarefa de introduzir o estudante na pesquisa científica.

Em estudo com licenciados de Educação Física, Ferreira e Santos (2008) identificou que a dedicação a este trabalho esta na obrigatoriedade de sua realização, contudo não foi percebida por estes estudantes a utilidade deste tipo de pesquisa no seu trabalho docente.

Numa lógica inversa a matriz curricular da universidade A, na sexta e sétima fase, onde os estágios estão previstos há no máximo mais duas disciplinas, sendo que o TCC está previsto somente para a oitava fase. O que aconteceu com os estudantes envolvidos é que provavelmente estes não estavam seguindo a proposição da matriz. O estudante estagiário 7A afirmou:

“Realmente estágio junto com TCC sobrecarrega muito, e ai acaba tirando a qualidade de realmente vivenciar este momento do estágio que pra mim é o momento mais importante de um curso de licenciatura”.

Esta preocupação ou anseio pode estar vinculado ao valor percebido pelo estudante para o momento do estágio. É notória a significância dada ao estágio pelos estudantes da universidade A, mesmo com as falas claras e sinceras sobre as limitações, os estudantes estagiários reconhecem que este momento é o que marca e determina a profissão (COSTA et al., 2013). Além disso, de forma muito expressiva os estudantes sinalizam uma vontade de poderem se dedicar mais ao estágio. A angústia se revela em desenvolver um bom trabalho, na perspectiva da estudante estagiário 2A:

“Pelo fato de haver outras disciplinas com a de estágio, dificulta porque a gente não consegue se dedicar realmente ao que é para fazer e tem outras obrigações, e isso acaba complicando bastante quando a gente quer fazer um trabalho bacana dentro da escola”.

No período da formação inicial, o estágio se concretiza no momento de confirmações sobre o ser professor, ele ratifica a escolha pela profissão e faz surgir novos horizontes para a docência. Segundo Borges (2013), ainda estes horizontes estão pautados no ato do ensino, já que as propostas se fundamentam nas ações aplicadas e não na reflexão do processo de aprendizagem. A autora afirma “que geralmente os estudantes não estão maduros para adotar uma postura de

pesquisadores do seu próprio trabalho e ainda estão sofrendo a pressão do próprio estágio” (p.155).

O contexto da instituição B, os estudantes estagiários atribuíram aos atos de ensino a essência da profissão docente. Eles elencam de forma precisa atividades que foram e devem ser desenvolvidas para o planejamento, realização e avaliação das aulas de Educação Física. Novamente a possibilidade de realizar em cinco momentos distintos a organização posta para as tarefas dos estágios, o ato de planejar se concretizou como a mais familiar, objetivado pelos estudantes estagiários 5B e 7B:

“Por isso tem a observação para tu saber o que os alunos precisam e tu criar teu plano de ensino em cima do que eles precisam”.

“Fazer o planejamento é tranquilo, mas eu prefiro trabalhar de forma independente, eu gosto de definir as coisas e vou lá e concretizo e nem sempre é o plano que te dá esta segurança”.

Contudo, ele representa uma das tarefas mais fáceis deste processo, pois mesmo com a falta de reconhecimento sobre a escola, já apontada, os estudantes distinguem seus benefícios e importância. Neste contexto, a tranquilidade percebida sobre a tarefa do planejamento, não ameniza algumas dúvidas e temores que se revelam nas atribuições docentes. A avaliação do aluno é uma unidade didática do planejamento, mas por ser concretizada nos momentos finais da disciplina não tem o devido aprofundamento. O estudante estagiário 7B registrou:

“Por exemplo até agora no estágio 2 eu não consegui elaborar uma avaliação pertinente, a gente já teve milhões de aulas de avaliação, é difícil construir um processo avaliativo, na verdade agente teve muita aula mas nenhuma aprofunda é sempre a mesma coisa”.

Para a realidade da universidade A, o planejamento também foi evidenciado como uma das principais tarefas do professor, mas entre as preocupações pedagógicas destes estudantes também se fez relevante o controle da turma de alunos na escola.

Com propriedade o estudante estagiário 3A detalha processo realizado nas disciplinas de estágio:

“...tem a fundamentação teórica, as tuas intenções, o teu conhecimento e onde tu vai te embasar... Então chega a hora dos professores apresentarem as teorias mais críticas da educação Física...Então a gente escolhe qual vai utilizar segundo nossas intenções. Ai depois de um mês a agente conhece a escola e começa a formulação do projeto, dos planos de aula...então dentro da disciplina a gente vê a parte que é de reestruturação e vê a questão da docência”.

A lógica organizacional descrita pelo estudante se apresenta em outras propostas de estágio apontadas na literatura (LIMA et al., 2014; GIL et al., 2014; ALEMIDA; MOREIRA, 2015). O que se revela que ainda as intenções prospectadas para este momento ainda valorizam o ato de aprender a ensinar e não o ato de pensar sobre o ensino e refletir sobre a escola e educação (IZA; SOUZA NETO, 2015). O planejamento concretiza numa das principais tarefas do processo de ensino aprendizagem, pois ele dá o norte para as futuras ações. O planejamento durante o estágio pode retratar um dos primeiros sentimentos das tarefas da docência, de acordo com a fala do estudante estagiário 2A:

“...a gente se sente sim, o estágio nos coloca lá, na verdade é um simulado de ser professor, mas para planejar para dar aula, agente precisa fazer mais na escola”.

No estudo de Costa et al. (2013) na realidade portuguesa a inquietação de elaborar um planejamento que colabore com a realidade dos alunos representa uma dificuldade e ao mesmo tempo preocupação dos alunos. Entre os discursos analisados dos estudantes investigados da universidade A, a preocupação com os alunos é recorrente entre os diferentes temas já contextualizados, a falta de conhecimento sobre eles, aulas que atendam suas necessidades, o vínculo de respeito, e agora o controle das turmas. Esta habilidade com os alunos de diferentes níveis de ensino foi evidenciado pelos estudantes estagiários 4A e 1A:

“...a gente chegou com uma proposta de ensinar alguma coisa, aquilo que a Educação Física tem para oferecer, eles tiveram resistência, eles falavam que isso não é Educação Física, agente não quer fazer isso, agente quer ir pro parquinho, agente que ficar sentado ao ar livre sem fazer nada. Na verdade foi um confronto entre nós estagiários e eles”.

“O que tu quer é que tua aula seja uma troca, uma aula coletiva considerando as vivências e as experiências do aluno”.

As atribuições dos atos de ensino foram percebidas e exercitadas pelos estudantes estagiários envolvidos. Mas estes também reconheceram outras atribuições como participar de reuniões, envolver-se com coordenações pedagógicas, discutir sobre sindicatos, entre outros que deveriam ser mais exploradas.

No debate da universidade B, foi possível identificar que os estágios desta instituição promovem estes momentos, mas que a forma superficial que como são tratados, não permite a incorporação da experiência. A fala dos estudantes estagiários 3B e 4B exemplificam:

“O estágio é importante sim, ninguém pode dizer que o estágio não serviu para reconhecer a escola, agente entrou na sala dos professores, em outros setores, o de material, pode ser que agente não teve domínio destas coisas, mas a gente vivenciou”.

“O conhecimento tu vai ter que buscar para o resto da vida, a faculdade nunca vai te dar toda a receita”.

Para a identidade docente estes anseios ou falhas do processo de formação promovem a percepção limitada sobre as atribuições do professor. A identidade se edifica apenas por uma das funções desta profissão, o ensino, e ainda num sentimento de incapacidade. O ingresso na carreira pós formado, terá que dar conta de tarefas que não puderem ser vividas de forma satisfatória durante o estágio (BENITES et al., 2013). Novamente o ciclo está representado sobre a lógica do processo formativo, onde ficam para o estágio as vivências reais da prática pedagógica. Os ensaios deveriam ser realizados ao longo da formação e o estágio deveria vir para ratificar estratégias didático pedagógicas e reforçar o sentimento de competência sobre a profissão (BORGES, 2013; IZA; SOUZA NETO, 2015)

Quando se analisa as atribuições do professor após o ingresso na escola, percebe-se que elas vão além do ato de ensinar. O professor de Educação Física participa de reuniões, tem contato com a comunidade escolar, realiza conselhos de classe, entre outros (COSTA et al., 2013). Fato pouco registrado nos nas falas do grupo focal da universidade B, na verdade as incidências apontam para o desejo de experimentar estas situações, conforme o estudante estagiário 4A:

“Então isso vai desestimulando porque a gente não consegue ver a função social do professor, a gente não vai numa reunião, tem coisa que não é da aula, mas a gente não consegue ir”.

Mesmo sem a vivência os estudantes estagiários cosegiram elencar atividades articuladas aos atos profissionais que os identificam com as ações da docência, são eles: reconhecimentos dos espaços da escola, necessidade de continuidade dos estudos, participação em processos políticos e de classe profissional, situações com alunos extras aula. Os estudantes estagiários 5A, 4A revelam:

“...assim, como no movimento estudantil, tinha que ter avançado para as reuniões os sindicatos, a greve”.

“...a gente tinha um aluno que não falava, ai foi perguntar porque e o professor não sabia, ai fomos questionar outras lugares e ai começamos a mexer com a situação do menino”.

Segundo Lopes (2007), as funções docentes compõe um conjunto de características oriundas de processos coletivos e individuais. Normalmente os atos profissionais são impactados pela identidade coletiva, que molda e regula a identidade profissional individual. Não tem como o entendimento de ser professor ser estabelecido somente em anseios próprios, o docente se configura na interlocução do quero ser com o que querem que eu seja (DUBAR, 1997).

A construção da identidade docente no período dos estágios vai se revelando num processo continuo de reflexões e experiências. A dinâmica do caminhar estabelece verdades, mas aprofunda realidades. Com muita propriedade a estudante estagiária 6B materializou este desenvolvimento:

“Resumindo são as experiências ao longo do estágio são diferentes, tu vai atuando de forma diferente e tua vai observando. E, isso vai fazendo tu experimentar e comprovar o que dá e não dá, o que tu aceita e o que tu não aceita, o que é só meu e o que é da escola, e isso vai construindo tua identidade”.

Esta afirmação também pode ser usada para analisar a última categoria de análise do fator identidade docente, que é os ideais da profissão prospectados no período dos estágios. Para esta interpretação

dividimos os registros em duas situações os ideais que indicam a confirmação sobre a escolha da profissão, e os ideais que permitem identificar o que significa ser professor para os estudantes estagiários envolvidos.

A confirmação sobre a escolha da profissão se manifesta nas atividades propostas pelos estágios. Por isso, que os estágios curriculares na formação estabelecem uma maior fidedignidade da docência, já que é constituída na mobilização dos conhecimentos em contexto de prática que independente do resultado gera segurança, melhora a autoconfiança, e capacidade de lidar com contextos diferenciados (COSTA et al., 2013).

Desta forma, é possível interpretar através dos registros da instituição B que a identificação sobre a docência para estes estudantes no período do estágio se desvela através do trato com os alunos. A eminente relação professor aluno, ensino e aprendizagem, fundamenta a escolha da profissão. A identidade docente para estes estagiários está enraizada naquele que ensina algo a alguém. Conforme a manifestação da estudante estagiária 2B:

“Você receber algo positivo do aluno e saber que isso vai refletir na vida dele, isso preenche muito a questão da docência, isso faz tu te sentir docente”.

Também os registros reforçam que o envolvimento com o aluno aproxima o estudante desta figura de professor que possivelmente deixa marcas na vida dos indivíduos (LIMA et al., 2014). Como ensinar, como encantar, como chegar ao aluno, são questionamentos que perseguem a formação dos professores e que são formadas na singularidade de cada estudante. O impacto da identidade relacional vai indicar possíveis repostas, porém a conclusão se materializa na identidade biográfica. Uma forte referencia sobre a exigência de estar apto para atender ao aluno. O estudante estagiário 2B questiona como fazer o aluno pensar:

“...como fazer ele ficar ali, pensar sobre o que esta fazendo, como fazer diferente, como trabalhar com 30 alunos, me diz como?”.

As diferentes passagens pelos níveis de ensino é uma característica importante da instituição B, as referências feitas sobre as diferentes disciplinas de estágio do curso reforçam a repetição de ações,

mas valorizam a variedade de ideais prospectados. Os estudantes identificam que a atuação e a expectativa se difere entre os níveis de ensino. Segundo o estudante estagiário 1B:

“...quando eu me vi professor de Educação Física foi com os pequenos, eu me apaixonei por eles, e hoje trabalho com a educação infantil”.

Já para os envolvidos da universidade A, a função social da docência se apresenta como forte contributo para a escolha da profissão. Para além ela ainda determina as múltiplas identidades que podem ser assumidas pelo professor entre a articulação da identidade individual que é instável e as atividades coletivas (SMIT et al., 2010). Tardif (2007) revela um indivíduo da docência que se manifesta para entender a escola e a sociedade. Segundo os estudantes estagiários 5A e 3A, o tempo do estágio permitiu este entendimento:

“Eu acho que é isso, é pensar que a educação é uma forma de estar transformando, de estar modificando coisas que estão realmente doentes dentro da sociedade”.

“A função social é o que eu vejo com um encantamento, tu se colocar num papel de professor de ensinar, de mediar o conhecimento, a gente é o interlocutor para essas crianças e jovens do conhecimento, interlocutor do mundo. Então a gente tem uma forma enorme para modificar o futuro ou modificar essas crianças”.

Contudo, parece que quando os objetivos dos estágios são atingidos, a profissão passa a ter sentido, e até as limitações do curso de graduação e as dificuldades dos estágios são amenizadas. Na verdade o valor da docência está na conscientização do devo fazer e ser, e, quando há a condição de materialização a identidade é incorporada como verdade. Os estudantes estagiários 1A e 6A conseguem traduzir esse processo:

“Tu ensinar a criança a fazer uma nova prática corporal, a trabalhar os esportes e ai sei lá trabalhar a copa do mundo, isso tem sentido, isso da o porque ser professor”.

“Chegou o estágio e eu percebi as crianças se descobrindo, elas estavam fazendo e entendendo tudo que agente passou. Essa foi minha melhor expectativa, com relação as experiências o curso não nos da muitas, mas o contato com as crianças e a escola foi meu encantamento”.

Assim, os ideais vão confirmando a opção que começou a ser delineada muito antes do ingresso nos estágios. De fato, o que durante os estágio é ratificado, teve sua origem ainda no papel de aluno onde exemplo eram incorporados sem a percepção de um possível impacto numa atuação docente (TARDIF, 2010). Contudo, nesta trajetória, o percurso é marcado pelo movimento constante de certezas e incertezas, de limitações e superações, situação que é fundamental para a constituição da identidade docente. A linearidade do processo não estimula contradições, mas as crises mobilizam reflexões que promovem as mudanças identitárias (BATISTA et al., 2012; REZENDE et al., 2013).

A intenção da investigação entendia os estágios como um período de início e fim. Desta forma, foi considerado que os estudantes estagiários assumem características importantes da docência ao longo de diferentes tempos, que fazem com que estes ingressem nos estágios com um determinado perfil. Porém, as evidencias revelam que através das práticas, das conquistas, das angústias, dos medos e das satisfações vividas nos estágios esse desenho docente é alterado, dando lugar a novas características, prioritariamente definido nos ideais do que é ser professor.

Não obstante, esta nova delimitação carrega a marca de ser professor a partir daquele que justifica teoricamente suas ações, transforma a aula e a escola, e sofre com todas as mazelas da profissão.

O cuidado com o uso da teoria para justificar as escolhas pedagógicas, foi apontado pelos estudantes estagiários da universidade A. Para eles a necessidade de um respaldo teórico está atrelado a um entendimento histórico empregado sobre a área da Educação Física, que ele é o professor que não estuda. Esta é a herança de uma perspectiva acrítica das metodologias de ensino empregadas durante muito tempo nas aulas deste componente curricular (CAPARROZ, 2007). O estudante estagiário 3A exemplifica:

“A gente passa ter e trabalhar com uma visão mais critica da Educação Física, sabe seus autores. E ai nos estágios nos

cobram e avaliam a fundamentação, a metodologia. E eles realmente cobram é a hora da gente colocar em prática tudo que agente aprendeu teoricamente em estudos, e isso será para sempre, pra mudar uma visão”.

Para Borges (2013) o uso de bases teóricas só faz sentido se o curso de formação também ensinar que são elas as bases conceituais para a reflexão da prática pedagógica. Uma habilidade que deve ser desenvolvida constantemente na formação dos professores. Porém também é nos estágios que a reflexão estará pautada numa prática real. Para o estudante estagiário 2A:

“Na minha visão nem teria que ter outras disciplinas junto com o estágio, só o estágio ai agente se foca muito nisso, pensa o que da e não da, reflete sobre tudo, tudo teoricamente, o que tu faz e refaz, pensa de novo e continua fazendo, ai faria num trabalho muito mais qualificado e de aprendizagem”.

A base conceitual, ainda tem a função de abrandar marcas que são carregadas na trajetória de indivíduos históricos. No caso dos professores de Educação Física uma história esportiva enquanto atleta tatua uma forma de ver o movimento (BRASIL et al., 2015), e que para atuar na escola as vezes deve ser resignificado, estudante estagiário 4A:

“Tomo cuidado pois sou muito esportivista, sou do esporte e quero trabalhar com ele no ensino médio, mas a teoria me puxa para uma visão do esporte que é o da escola”.

Aqui conceitos importantes da identidade docente se entrelaçam, como a identidade relacional, os actos de atribuição, a identidade real, como marcas de princípios externos da configuração da identidade docente. Nesse enlace outras referências sobre a identidade surgem como incorporações individuais, os actos de pertença, a identidade individual se torna real. Assim, os estágios se caracterizam como tempos de elaboração da identidade docente, conforme revela 3A:

“Se ele realmente na sua intencionalidade, no seu interior acha que pode ser professor, na verdade o estágio vai dizer se ele pode ou não”.

Ao compreender como os ideais interferem na constituição da identidade, foi possível identificar no grupo focal de ambas as instituições a vontade de transformar. Mas transformar o que? Em suas falas a mudança esta prospectada para a escola, a Educação Física, o aluno, enfim mudar o que for possível. A energia renovada conduz o empoderamento do estagiário frente às limitações da formação e as mazelas da profissão. Os estudantes 7A e 7B descrevem o sentimento confirmado por seus colegas:

“Para mim mesmo com algumas coisas erradas no estágio é um sucesso, é o planejamento, é a aula, mas já é algo diferente a gente já ta fazendo algo para transformar a aula de Educação Física, a nossa área. Então tudo isso faz parte do mundo do estágio, são conteúdos que eles talvez nunca vão ver...”

“É do curso, é de todos os cursos, tu ouve tu tem que mudar, só que não se ensina como mudar, pra mim me frustrou na minha expectativa, mas agora a escola e a profissão de verdade vão me dar a possibilidade de mudar”.

As mudanças identitárias registradas entre antes estágio e pós estágio se configura numa perspectiva não conclusiva para uma posição de acerto sobre a profissão, porém ainda focada no ato de ensinar com eficácia. A identidade é reforçada pelo sentimento de sucesso, é daqui que emerge a sensação de capacidade, que conduz habilidades para serem usadas em diferentes atribuições do professor (Resende et al., 2013). A afirmação do estudante estagiário 1A corrobora com o autor:

“Tu faz um planejamento as vezes tu chega e consegue propor as vezes tu não consegue, mas ele é muito imprescindível para entender como tu vai lidar com a turma, com alunos que ainda nem tomaram café, e esta é a realidade, ele pode dar conta de problemas sociais, motores e de comportamentos e ele ajuda a mudar isso”.

Segundo Costa et al. (2013) é nestas frustrações que se manifesta a flexibilidade da identidade docente. A autora afirma que se o estágio for um momento só de conquistas o processo questionador e reflexivo da prática pedagógica pode ser minimizado, pois geralmente a inquietação esta naquilo que não parece ter dado certo. Não obstante, é preciso que o estudante perceba que a carreira profissional é feita de

obstáculos, e os processos coletivos vão exigir abnegações e silêncio, que por vezes vão gerar os desencantos da carreira do professor (LOPES, 2007; BATISTA, 2012;).

Contudo, os registros dos grupos focais revelaram que os estudantes estagiários também têm nas frustrações os ideais da profissão e que sentem-se preparados para vivê-las, conforme evidenciado pelos estudantes estagiário 5B e 2A:

“O estágio foi super legal, mas agente sabe que tu vai chegar lá e não vai ter material, vai ter uma bola só e vai ter o aluno que não vai querer fazer, e isso é a realidade”.

“Acho que muito antes de eu entrar na universidade eu já falei eu quero ser professor, olha eu fiquei com isso na cabeça e não me imagino fazendo outra coisa. Então apesar de todos os problemas que acontecem aqui dentro na nossa formação, também vão acontecer lá fora e isso faz parte”.

Não obstante, a identidade docente é marcada pelo que se é, vive, sente e acredita. Esta marca da docência é impactada pelo estado da escola, da educação, da classe profissional e até mesmo do aluno. Porém no centro deste registro está no que foi construído e desejado ao longo de uma carreira que está delineada antes da escolha da profissão, que é redesenha ao ser formada, que assumem traços fortes quando ganha oficialidade. Neste sentido, os primeiros registros da docência do período do estágio são como fundamentos que edificam os entendimentos do que é ser professor.

Desta forma, as interpretações dos grupos focais evidenciaram os estágios como momentos cruciais para a constituição da identidade docente. Porém, é possível vislumbrar o desejo dos estudantes estagiários para que este momento seja pensado e discutido em fases anteriores para que seus significados sejam estabelecidos na e pela prática pedagógica. Os estudantes alertam que as funções docentes se manifestam para além dos atos do ensino e que estas também constituem um entendimento do que é ser professor. Assim, as vivências dos períodos dos estágios devem explorar mais a escola, a comunidade escolar e o universo da docência, para que o sentimento da profissão seja enraizado em situações reais e não apenas imaginárias.

CAPÍTULO 5

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a identidade docente, a partir da percepção dos estudantes estagiários, revelou um cenário construído com fortes indicativos do que é a docência, porém, fundamentado numa superficialidade de vivências do real e atual contexto educativo. A confirmação de ser professor se manifesta com as experiências dos estágios curriculares, mas também são neles que as fragilidades da formação e as exigências da profissão denunciam, contraditoriamente, angústias e conquistas num processo de descobrimento constante do que querem de si e do que querem como professor.

No exercício de analisar a constituição da identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física em situação de estágio curricular no município de Florianópolis – SC estabeleceu-se como foco o estudante. As legislações sobre a formação de professores e sobre os estágios curriculares e as propostas dos cursos foram encaminhadas como pano de fundo nas interpretações. Desta forma, a compreensão da identidade docente esteve respaldada nas normas e procedimentos que conduzem as propostas, mas as considerações se organizaram nas concepções formuladas individualmente pelos estudantes estagiários investigados.

Nas interpretações dos registros considerou-se três tempos distintos (tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e o tempo dos estágios curriculares) que, de forma estanque, determinaram o início e o fim de significados sobre a identidade. Contudo, ao iniciar a análise de cada tempo, os significados já enraizados e os sentidos sobre como a identidade profissional era reconfigurada incorporavam novas vivências e aprendizagens, num processo constante de conversação e transição da identidade docente.

5.1 A constituição da identidade docente de estudantes estagiários nos diferentes tempos investigados

É notório que os tempos anteriores à formação inicial estão carregados de informações sobre o que é ser professor. Estas referências dão significância verídica sobre as atribuições, habilidades e exigências da profissão docente. No grupo investigado, as lembranças deste período

fazem menção aos professores da escola básica, sendo eles exemplos positivos que são incorporados e negativos que passam a ser criticados e rechaçados. Não obstante, a partir deles que as identidades herdadas são negociadas em identidades visadas, isto é, aquilo que carrega como verdade passa a se configurar como vontade.

Um aspecto que também foi possível identificar entre os estudantes investigados é que as relações com as práticas corporais antes da escolha da profissão se estabeleciam por dois modos: no exercício rotineiro de esportes e outras manifestações corporais, e no simples gosto e envolvimento pelas diferentes questões com o movimento. Aqueles que vivenciaram de forma mais intensa os esportes e as práticas corporais trazem consigo um sentimento de pertencimento a área da Educação Física, que de certa forma, conforta as práticas pedagógicas exercidas. Todavia, estes estudantes estagiários não identificaram com expressividade os exemplos oriundos de seus treinadores e ou professores destas manifestações corporais. Parece que o pertencimento está marcado muito mais pela prática do exercício, do que na admiração e nos exemplos de atitudes sobre a docência destes profissionais.

Nesta conjuntura, para além das práticas sistematizadas, estar em contato e associado aos diferentes contextos que envolvem o movimento configurou-se, entre os estudantes estagiários investigados, como fator determinante na decisão sobre ser professor. Esta característica alicerça aspectos intervenientes da identidade social virtual, onde o indivíduo se classifica parte de um grupo por afinidade e interesses, mas ainda não registra com efetividade como é ser e estar num coletivo profissional. De fato, a certeza pela docência esta originada nos encantamentos e idealizações da educação e da Educação Física.

De forma muito específica, mas relevante para o entendimento da constituição da identidade docente, a rotina diária vivida por pais professores e observada inconscientemente pelos filhos, agora futuros professores, marca e também influencia o processo biográfico da identidade. A descrição do que é ser docente, estabelecida nas ações já realizadas pelo pai ou pela mãe, rascunha possíveis afirmações da profissão que promovem determinada estabilidade em propostas implementadas durante a formação. A transação entre as identidades herdadas e visadas, neste caso, se assegura na filiação direta de comportamentos e atitudes.

Assim, ao iniciar um novo tempo, o da formação inicial, os estudantes estagiários estão impregnados por uma biografia retratada

pela identidade para si. Neste momento está definida uma possível identidade profissional, marcada nos aspectos concretos das histórias de vida, que devem ser desconstruídos na busca de novas significações, em contrário, são assumidos como verdades.

A desconstrução durante a formação inicial deveria ser efetivada com base em experiências concretas. Para os estudantes investigados no presente estudo, a identidade para a si ganhou novos contornos, contudo efetivamente se revela ainda num plano imaginário, já que as vivências reais da escola e da docência foram superficiais. Ficou evidente que o delineamento inicial de uma identidade docente até o início das disciplinas de estágios se configurou num sentimento abstrato.

O grupo investigado revelou que há um distanciamento entre a formação inicial e os contextos educativos. Assim, a identidade profissional, neste período já identificada e aceita como identidade docente, se organiza nos fundamentos da identidade coletiva, articulada na identidade relacional, isto é, o que os outros querem de mim. O impacto das disciplinas e dos docentes da universidade na conscientização do que é a docência está traduzido na aquisição de conceitos e concepções teóricas, mas não é materializado na prática.

Na percepção dos estudantes estagiários, os momentos de interlocução efetiva da teoria com a prática real dos contextos educativos são raros na formação inicial. Além disso, o estudante e a escola debatidos pelo curso de formação não condiz com a realidade encontrada nos tempos dos estágios. A reflexão que surge resgata os marcos regulatórios da formação de professores e as propostas curriculares dos respectivos cursos, admitindo duas perspectivas distintas: as exigências legais não estão sendo cumpridas pelos cursos de formação de professores e ou a forma de organização das ações didático-pedagógicas dos cursos não está sendo percebida de modo efetivo pelos estudantes. Em ambos os movimentos, há fragilidades sobre a eficácia e qualidade dos processos formativos.

Independentemente dos problemas elencados, a identidade docente revelada pelos estudantes estagiários é marcada pelo encantamento sobre a docência. O grupo investigado assume que está apto para os atos do ensino, que se identifica com o espaço do trabalho, que reconhece a pouca valorização social da profissão e que é capaz de refletir sobre a prática pedagógica. Todos estes fatores são fundamentais para a incorporação de uma sólida identidade docente, principalmente quando estimulados na e pela ação prática.

Considerando que tais entendimentos não se originam prioritariamente em contextos de prática, o núcleo mais central da identidade, aquele impregnado por certezas já vivenciadas, não parece ser afetado. Já o núcleo periférico e que tem uma limitação tênue vai sofrendo constantes influências, que por consequência estimula a configuração de uma identidade docente instável. Esta instabilidade provavelmente poderá ser resignificada em crises identitárias que exigem do professor mudanças que vão desde a forma de agir e os locais de prática, ou até mesmo de rumos profissionais.

A lógica adotada nesta investigação evidenciou, num primeiro momento de análise dos dados, que a identidade docente dos investigados se manifesta com determinadas características até o ingresso no processo dos estágios curriculares. Isto é, o entendimento do que é ser professor está assegurado nos primeiros ensaios sobre a docência na época de estudante da Educação Básica e nos princípios teóricos indicados durante a formação. Porém, o espaço dos estágios exige o uso de habilidades, crenças, valores, atitudes, fatos que demarcam as primeiras e importantes crises da identidade profissional. Com isso, as evidências até então reveladas prepararam as interpretações oriundas das manifestações dos estudantes estagiários de dois grupos específicos, estudantes das universidades A e B. A partir deste momento, a identidade docente passou a ser compreendida nos tempos e espaços dos estágios curriculares dos cursos de formação. Sendo assim, as considerações sobre este período estão vinculadas as especificidades vivenciadas pelos estudantes em cada um dos endereços investigados.

Na tentativa de responder como se configura a identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física, em situação de estágio curricular no município de Florianópolis – SC, identificou-se dois fatores prioritários: as experiências que conduzem à identidade e os indicativos da identidade docente. Sobre as experiências vivenciadas, os dois grupos investigados evidenciaram que estas se manifestaram num reconhecimento parcial sobre o contexto educativo e, no que tange a prática pedagógica, a efetivação das ações aconteceram de forma incisiva sobre os atos de ensino. Já a identidade docente foi configurada em indicativos das relações estabelecidas, nas atribuições percebidas e nos ideais delimitados.

A falta de relação entre a formação inicial e a escola fez com que os estágios assumissem a tarefa de apresentar o contexto educativo aos

estudantes estagiários. Assim, devido a obrigatoriedade dos estágios curriculares, os estudantes passam a reconhecer os espaços de atuação de um professor, como aulas, reuniões pedagógicas, contato com pais e pares, reuniões sindicais entre outros. No entanto, somente participam e são introduzidos efetivamente nos espaços das aulas, os demais espaços são assumidos como importantes por meio de um contato superficial e das observações da cultura escolar.

Este cenário estimulou as significativas experiências vivenciadas sobre os atos de ensino. Mesmo tomados por um sentimento de insegurança sobre como ministrar uma boa aula, como lidar com os conflitos dos estudantes, como escolher a melhor estratégia pedagógica, os estudantes investigados demonstraram que estão aptos a realizar tais funções. Não obstante, anunciam que a baixa imersão na escola não traduz de forma clara a imensidão do universo educativo.

Ainda sobre as experiências das práticas pedagógicas, algumas diferenças foram identificadas nos entendimentos sobre o ensino entre os estudantes das universidades participantes. No caso da universidade A, que têm em sua proposta curricular duas disciplinas de estágios que perfazem a carga horária total exigida para os estágios, os estudantes estagiários assumiram uma posição crítico reflexiva sobre suas atuações. Contudo, a situação revelada pelos estudantes da universidade B, indica que a condução dada aos estágios do curso é compreendida numa aplicação técnica instrumental do ensino. Nesta proposta curricular há cinco disciplinas de estágios, onde atuações em diferentes níveis de ensino são exigidas, mas com a mesma organização didático pedagógica em todas estas disciplinas.

A permanência em uma carga maior de tempo dentro da escola parece favorecer um olhar mais crítico sobre as descobertas deste contexto e das funções docentes. No entanto, contraditoriamente parece desfavorecer o exercício da docência em diferentes níveis de ensino e realidades escolares. Ressalta-se que foram nos variados ensaios de planejamentos, aulas e replanejamentos que os estudantes estagiários da universidade B construíram as perspectivas sobre o ensino. Os dilemas distintos e as diferentes turmas e culturas vivenciadas fortaleceram os atos de ensino, porém, limitaram o tempo para uma análise mais profícua sobre suas atuações docentes.

Apesar das fragilidades das propostas de estágios curriculares serem apontadas como angustias pelos investigados, elas também podem ser vistas como motivadoras na qualificação dos exercícios da

docência. Os estudantes relatam que a formação poderia se configurar por meio de uma interlocução efetiva com a escola, mas admitem que somente os estágios garantem o vislumbrar e a confirmação sobre o que é ser professor.

Os estudantes estagiários da universidade A criticaram a forma como são organizadas algumas atividades curriculares, as quais poderiam ser preparatórias para os estágios, como os projetos de extensão e as PPCCs. Novamente a falta de vínculo destas ações com a realidade da escola, assim como a falta de uma discussão aprofundada que revele uma teoria sustentada na prática real do ensino fez com que elas sejam percebidas e lembradas, todavia sem significância alguma para a formação dos indivíduos. Importante destacar que uma estudante desta instituição fez menção ao PIBID, articulando estas vivências para a qualificação das atuações nos estágios. Atividades desta natureza compõem a proposta curricular da instituição B, mas não foram citadas por seus estudantes estagiários.

De fato, as experiências formalizadas revelaram indícios de como os investigados se percebiam como professores. Além disso, os atos de pertença revelados pelos atos de atribuição desvendam que a identidade docente dos estudantes investigados durante os estágios perpassa pelas relações com a comunidade escolar e pelas atribuições da docência. Estes dois indicativos reforçam uma configuração da identidade coletiva, marcada ainda na percepção do que socialmente é requerido numa atuação sobre a docência.

Assim, identificou-se que as relações com a comunidade escolar foram estabelecidas junto aos professores supervisores. Não houve contato significativo com os demais professores, com os diretores e coordenadores pedagógicos, nem com os responsáveis dos estudantes, reforçando uma identidade construída somente sobre o pilar do ato do ensino, reduzindo o entendimento sobre a docência. Neste movimento, os professores supervisores passam a serem exemplos a serem seguidos e elogiados ou então rechaçados e criticados.

A relação com os orientadores dos estágios foi percebida pelos estudantes estagiários da universidade A como satisfatória para um processo autônomo, crítico e reflexivo, apesar de ser frágil nas mediações com as escolas. Nas diferentes vivências proporcionadas pelas cinco disciplinas de estágios obrigatórios da universidade B, os estudantes experimentaram relações motivadoras, desinteressadas e outras focadas nas formalidades do processo. Todas as situações

estimularam a reflexão dos investigados sobre a prática pedagógica, impulsionando a conversação entre a identidade docente coletiva e a individual.

As atribuições da docência foram sendo descobertas nos meandros das diferentes circunstâncias vividas e observadas durante os estágios. Ressalta-se que o pilar dos atos de ensino configura os fundamentos da identidade docente dos investigados e, sob a influência dos professores supervisores e orientadores, reforçam ainda as características para uma identidade docente coletiva.

A identidade docente individual surge nos investigados a partir das atribuições que são reconhecidas e requeridas para a profissão docente, mas que não foram vivenciadas pelos estudantes nos estágios, como por exemplo: participação em reuniões pedagógicas, elaboração de documentos de planejamento escolar, debates e participação em propostas de formação continuada, entre outras. A falta de experimentação favorece que a identidade ainda se pautem na virtualidade dos processos educativos, cuja limitação alicerça vontades, crenças e sentimentos que passam a ser definidos como ideais.

Os ideais se configuram no último indicativo registrado pelos estudantes estagiários que impactam na constituição de suas identidades docentes. Os dois grupos investigados almejam e idealizam para suas atuações, enquanto docentes na Educação Física Escolar, uma emergente mudança na educação, onde as aulas sejam pensadas e refletidas nos estudantes, uma prática pedagógica respaldada numa teoria consciente e eficiente, e ainda uma capacidade crítica e perspicaz para dar conta dos sofrimentos inerentes a docência.

A visão apaixonada que marca os ideais dos investigados parece estar, de fato, articulada com o limitado convívio no interior da escola. Contudo, o registro dos ideais também marca a identidade do professor que carrega fatos vivenciados na sua história, que entende e concorda com as teorias renovadoras para a educação, que percebeu sua capacidade de atuação e que, em breve, poderá estar na escola iniciando uma outra e nova conversação de identidades.

5.2 Recomendações para cursos de formação de professores em Educação Física e para novos estudos

As evidências encontradas no presente estudo permitem recomendar aos cursos de formação inicial, no pleito do colegiado e nas

propostas pedagógicas, a articulação e o desenvolvimento de ações que favoreçam a percepção e a imersão dos estudantes, futuros professores, nas escolas desde as fases iniciais. Além disso, as discussões teóricas implementadas nas disciplinas necessitam favorecer a construção e reconstrução de conceitos pautados na realidade didático-pedagógica dos professores e na cultura docente atual das escolas. Considerando que é possível negar as incorporações sobre a docência trazidas dos tempos anteriores a formação inicial, estas devem ser tratadas nos cursos de formação de professores como princípios de uma aprendizagem significativa, no sentido de assegurar a promoção de resignificações do que é ser professor, do que é uma escola e do que é a docência.

De forma específica, os projetos pedagógicos e a respectiva base epistemológica que orienta os cursos de formação de professores em Educação Física devem propor a preparação gradual dos estágios curriculares, os quais devem estar impregnados nas demais disciplinas do curso. Assim, o tratamento das questões escolares conduzirá determinados questionamentos e os dilemas que serão tratados e validados nos períodos dos estágios. Neste cenário, ao reconhecer antecipadamente a escola, os estudantes, as propostas metodológicas, entre outros, os estágios curriculares se constituirão num espaço de efetiva experimentação e os estudantes estagiários terão maior segurança e autonomia para ousar em suas propostas, isto é, realmente viver seus ideais e refletir sobre a concretude de uma identidade docente.

Para além dos atos de ensino, os estágios também são espaços de vivências e reconhecimentos dos atos profissionais, fato que impacta numa identidade docente firmada em sólidos pilares, tornando-se necessário que o estudante vivencie efetivamente a cultura escolar. Neste caso, as propostas curriculares que emanam dos cursos de formação de professores em Educação Física devem estabelecer, tanto a partir dos marcos regulatórios nacionais quanto do plano institucional de cada universidade e respectivo projeto pedagógico, a ampliação das atribuições e tarefas do estágio para que o ministrante passe a ser um fator imprescindível, mas não decisivo para se entender o que é um professor, pois este fato não deve ser discutido, vinculado e implementado como uma ação microscópica da formação, mas a partir de uma compreensão macro de formação.

A limitada abrangência deste estudo estimula outros olhares para a configuração da identidade docente. Embora os endereços sociais investigados possam determinar aspectos que são fundamentais para a

compreensão da identidade docente, as suas considerações podem ser transformadas quando utilizadas em outros contextos formativos. É importante destacar a opção de ouvir os estudantes, assim como a preocupação de tratar as legislações e as propostas curriculares como referências para as análises. Neste sentido, outros estudos poderiam aprofundar os resultados aqui apresentados, especialmente a partir de um processo de interlocução com os demais atores da formação inicial, ou seja, professores, orientadores, coordenadores, entre outros.

Enfim, a investigação permitiu concluir que a identidade docente dos estudantes estagiários é constituída a partir das relações, das atribuições e dos ideais. Enquanto que as relações são de forma mais significativa entre supervisores e orientadores, as atribuições são vivenciadas nos atos de ensino e aquelas requeridas nos atos profissionais e nos ideais idealizados, mas nem sempre concretizados.

Numa lógica de interlocução das evidências finais com a base teórica, entende-se que as lembranças incorporadas dos tempos anteriores à formação inicial estão carregadas de processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada. Ainda sob contornos de uma identidade profissional, o rascunho de uma identidade docente passa a ser delineado quando é estabelecida a escolha pelo curso de formação de professores em Educação Física. Na formação inicial, a identidade herdada perde seu espaço para uma identidade visada que, com influências de características próprias da docência, ainda se manifesta impregnada por uma identidade docente coletiva. Isto é, ainda o que é estabelecido pelo outro surte maior efeito sobre o entendimento do que é ser professor. Contudo, os diferentes ensaios sobre e na docência efetivados durante a formação e, prioritariamente, nos estágios, garantem a configuração de uma identidade requerida, agora concretizada sob os atos de atribuição e pertença.

De fato, neste movimento se constitui a identidade docente individual, mesmo que marcada pelas crises identitárias originadas neste tempo de descobertas. As incorporações sobre que tipo de professor quero ser estão entrelaçadas ao eixo sincrônico de uma identidade coletiva. Assim, a identidade docente individual vai sendo delimitada de forma efetiva nas confirmações das diferentes experiências vivenciadas ao longo dos estágios e, num futuro, no caminhar da carreira profissional. Desta forma, a identidade docente dos estudantes estagiários investigados é marcada pelo que se é, pelo que se vive, pelo

que se sente, pelo que acredita e, acima de tudo, com o que sonha em vir a ser enquanto professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In: **Políticas de governação e liderança das escolas**, p. 22, 2014.

ALBUQUERQUE, A. et al. **A supervisão pedagógica**: na perspectiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

ALBUQUERQUE, A.; PINHEIRO, C. M.; BATISTA, P. F. Crenças e concepções de estudantes de Educação Física ao longo da formação inicial: estudo nos setores público e privado em Portugal. In: **Conexões**, v. 11, n. 2, p. 127-147, 2013.

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. In: **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. In: **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-35, 2007.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. In: **Revista portuguesa de educação**, Minho, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALVES, M. et al. Practicum as a space and time of transformation: self-narrative of a physical education pre-service teacher. In: **US-China education review**, B7, p. 665-674, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. In: **Ensaio**, v. 15, n. 27, p. 579-594, 2007.

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. In: **Educação em perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação e sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. In: **Formação docente – revista brasileira de formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ARROYO, M. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. In: **Movimento – revista de educação**, n. 2, 2015.

AZEVEDO, A.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. In: **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARONE, T. et al. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T. J.; GUYTON, E. (Orgs.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. cap. 48, p. 1108-1149.

BARROS, I. et al. Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo como estudantes estagiários de Educação Física. **Ágora para la educación física y el deporte**, v. 14, n. 3, p. 303-319, 2012.

BASEI, A. P. As ações pedagógicas do professor de Educação Física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa. In: **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 1, p. 37-47, 2011.

_____. O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de Educação Física do ensino superior. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, v. 11, n. 1, p. 44-60, 2012.

BATISTA, P. et al. A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (Org.) **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

BATISTA, P. Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In: ALBUQUERQUE, A. et al. (Eds.). **Educação Física, desporto e lazer**: perspectivas luso-brasileiras. Maia: Edições ISMAI, 2011. p. 429-442.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. In: **Teaching and teacher education**, v. 20, p. 107-128, 2004.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? In: **Revista brasileira de ciências e movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 205f. Dissertação (Mestrado Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade, São Paulo.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação Física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, 2011.

BENITES, L. C.; SOUSA NETO, S.; CYRINO, M. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 116-140, 2013.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BENTO, J. O. Profissionalidade, ciência da profissão e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e Educação Física. In: **Revista Espaço**, Porto, v. 1, n. 1, p. 5-16, jan./jun. 1993.

BOLIVAR, A. Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In: LEITE, C.; LOPES, A. **Escola, currículo e formação de identidades**. Edições ASA: Porto, 2007.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes, espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. (Org.). **Trajatória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2008. p. 147-174.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, C.; DESBIENS, J. **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOURDIER, P. **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, ago. 1999.

_____. A construção do campo acadêmico 'Educação Física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física? In: **Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte, 1996. p. 140-148.

BRASIL, V. Z. et al. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. In: **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-norma-pe.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945.** Altera disposições do Decreto-lei número 1.212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Regulamenta a Lei 6494/77 que dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino de 2º grau, superior e supletivo. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante. Brasília, DF, 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2002.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos

cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13272:parecer-cp-2001>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Parecer nº 58, de 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. Parecer nº 292/1962. Matérias pedagógicas para a licenciatura. Relator: Valmir Chagas. In: **Documenta**, Brasília, DF, n. 10, p. 95-100, 1962.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

_____. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF,

1987. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>>. Acesso em: 28 set. 2015.

CAPARROZ, E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARVALHO, A. Memórias da prática de ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, 1992.

CHONG, S.; LOW, L.; GOH, K. C. Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. In: **Australian journal of teacher education**, v. 36, n. 8, p. 50-64, 2011.

CONCEIÇÃO, J.; DIAS, M. No jogo do reconhecimento: estágio supervisionado e identidade docente na formação de professores de História. In: **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 110-123, jan./jun. 2012.

CONCEIÇÃO, J. et al. A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. In: **Pensar a prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, 2015.

COSTA, M.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Práticas de ensino em contexto de estágio: reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da faculdade. In: **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 13, n. 3, 2013.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.

JUNIOR, G. C.; CAPARROZ, F. E. A juventude rumo à docência: considerações acerca da formação profissional em Educação Física. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, n. 1, 2012.

DAÓLIO, J. A Educação Física como prática cultural: tensões e riscos. In: **Pensar a prática**, v. 8, n. 2, 2014.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. In: **Informação & sociedade**, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. A prática como componente curricular na formação de professores. In: **Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

DOTTA, L.; LOPES, A. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. In: **Revista perspectivas (CED/UFSC)**, n. 2, v. 29, 2011.

DOWLING, F. Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. In: **Physical education and sport pedagogy**, v. 11, n. 3, p. 247-263, 2006.

DUARTE, F. D.; LOPES, A.; PEREIRA, F. Transição para o mundo de trabalho: uma perspectiva narrativa. In: **Área temática 7 – formação e transição para o mundo de trabalho**, p. 3428, 2013.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. In: **Cadernos de pesquisa**, p. 351-367, 2012.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **A socialização**, Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, p. 43-52, 2003.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. In: **Motriz**, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

FAZENDA, I. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1994.

FELDEKERCHER, N. O estágio curricular acadêmico como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. In: **Revista espaço acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 115, p. 110-117, 2010.

FERREIRA, A. L.; SOUZA, D.; SANTOS, F. Contribuição do trabalho de conclusão de curso na formação do pesquisador em Educação Física. In: **Movimentum – revista digital de Educação Física**, v. 3, n. 1, 2008.

FERREIRA, F.; KRUG, H. N. A reflexão na prática de ensino em Educação Física. In: **Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 11-30, 1999.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Z. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. In: **Revista portuguesa de educação**, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

_____. Uma experiência de formação de professores de Educação Física na perspectiva do formar-se professor. In: **Pensar a prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-11, 2009.

FILGUEIRAS, I. P. O portfólio autobiográfico como experiência formativa no curso de licenciatura em Educação Física. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, v. 6, n. 2, 2007.

FLETCHER, T. Experiences and identities: pre-service elementary classroom teachers being and becoming teachers of physical education. In: **European physical education review**, v. 18, n. 3, p. 380-395, 2012.

FLORES, M. A.; VIANA, I. C. Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. In: **Cadernos CIEd**, Braga, 2007.

FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. In: **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan./mar. 2009.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: **Revista portuguesa de formação de professores**, Porto, v. 1, p. 37-54, 2001.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

FORTES, V. M. B. **A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho**. 2008. 213f. Tese (Doutorado Educação – Psicologia da Educação) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FRAGA, R. D. **Os/As professores/as de Educação Física e sua condição docente: aprendizagens e sentidos da profissão**. 2008. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição de identidade profissional de professores de Educação Física. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

_____. Modelos de ação profissional de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante. In: **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 167-191, 2010.

_____. A socialização pré-profissional de professores de Educação Física: a experiência no universo esportivo em questão. In: **Pensar a prática**, v. 14, n. 2, 2011.

GARIGLIO, J. A. et al. Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? In: **Anais III congresso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência**. Santiago do Chile, 2012.

GAYA, A. et al. **Ciências do movimento humano**: introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIESTA, N. C. **Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido**: análise de representações e práticas no ensino médio. 1998. 374f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, P.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. In: **Sociologia**, v. 28, p. 167-192, 2014.

INÁCIO, G. et al. Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. In: **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 1, n. 1, p. 55-67, 2015.

ISRAEL, M. N.; DUARTE, A. M. Motivação inicial para a profissão docente dos alunos do curso de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. In: **V congresso galego-portugués de psicopedagogía actas (comunicacións e posters)**, v. 6, n. 4, ano 4, 2000.

IZA, D. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. In: **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

IZA, D.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e

escola. In: **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015.

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: **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

KAEFER, R. de C. L.; BOSSLE, F. A construção das identidades docentes de professores de Educação Física iniciantes na rede municipal de educação de Novo Hamburgo/RS no ano de 2013. In: **Anais do II Congresso Estadual de Educação Física na Escola: “Educação Física escolar: desafios a prática pedagógica”**. 2014. p. 39.

KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em Educação Física. In: **Ensino em re-vista**, v. 21, n. 2, p. 395-408, jul./dez. 2014.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a constituição da identidade profissional**. 2009. 375f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LIMA, R. et al. Formação inicial de professores de Educação Física: A perspectiva dos estudantes estagiários. In: QUEIRÓS, P.; BATISTA, P.; ROLIM, R. (Eds.). **Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional**. Porto: Editora FADEUP, 2014. p. 77-92.

LOPES, A. A identidade dos professores portugueses do 1º CEB entre o passado e o futuro. In: LEITE, C.; LOPES, A. **Escola, currículo e formação de identidades**. Porto: Edições ASA, 2007.

_____. As identidades dos(as) professores(as) portuguesas(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais. In: **A formação de professores à luz da investigação**. Lisboa: FPCE-UL/AFIRSE, 2003.

_____. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. In: **Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, v. 11, n. 3, 2007.

LOPES, A. et al. Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. In: **Revista portuguesa de educação**, Minho, v. 17, n. 1, p. 63-95, 2004.

LOPES, A.; LEITE, C. **Escola, currículo e formação de identidades**. Porto: Edições ASA, 2007.

LOPES, F. **A construção dos saberes docentes e a relação de identificação no estágio supervisionado de biologia**. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOURENÇO, M. **A seleção brasileira de conjuntos de ginástica rítmica: perfil de ginastas e treinadoras, estrutura técnica e administrativa e o *habitus* construído**. 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, 2004.

MAFFEI, W. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. In: **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 229-244, 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo – revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 2-22, jan./abr. 2009.

MARCON, D. **Conhecimento pedagógico do conteúdo**: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos. Caxias do Sul: Educus, 2013.

MARTINY, L.; GOMES-DA-SILVA, P. O que eu transformaria? Muita coisa!: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. In: **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, 2011.

_____. A transposição didática na Educação Física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-196, 2014.

MARTINS, M. L. R.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Trajetória formativa e profissional em Educação Física: conhecimentos da formação inicial e perspectivas de carreira. In: **Motrivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 11-23, 2015.

MATIS, L.; LOPES, A. Áreas do saber, formação inicial e vivências de inserção profissional de professores principiantes: reflexões sobre dados exploratórios. In: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MENDES, E. H. et al. Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo DELPHI. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 17, n. 1, p. 53-64, 2006.

MERSETH, K.; SOMMER, J.; DICKSTEIN, S. Bridging worlds: changes in personal and professional identities of pre-service urban teachers. **Teacher education quarterly**, v. 35, n. 2, p. 89-108, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In: **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

MOLETTA, A. et al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física. In: **Pensar a prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 715-730, 2013.

MORAES, E. O estágio supervisionados nos cursos de graduação em Educação Física: um desafio presente nesta formação. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, p. 199-209, 2008.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. A auto-imagem profissional dos professores de Educação Física em Portugal. In: **Educação & realidade**, v. 37, n. 3, p. 737-759, 2012.

MOREIRA, J. Modelos de formação inicial de professores de ciências naturais – um estudo a partir dos discursos sobre as práticas dos formadores. In: LEITE, C.; LOPES, A. **Escola, currículo e formação de identidades**. Edições ASA: Porto, 2007.

MUÑOZ, L. F. M.; OLIVA, F. J. C.; PASTOR, M. L. S. Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. In: **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 15, n. 4, p. 57-67, 2012.

NASCIMENTO, I.; COIMBRA, L. **As lições da experiência**: a relação pais-filhos e a transmissão intergeracional do significado do trabalho e da parentalidade. 2001.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-94.

NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS,

G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

NOGUEIRA, C. M.; FLONTINO, S. R. D. A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: MELO, B. P. (Org.) et. al. **Entre crise e euforia**: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. Editora do Porto, 2013.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista educação, cultura e sociedade**, v. 2, n. 2, 2012.

NUNES, R.; FRAGA, A. Alinhamento astral: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 297-311, 2006.

O'MEARA, J.; MACDONALD, D. Power, prestige and pedagogic identity: a tale of two programs recontextualizing teacher standards. In: **Asia-pacific journal of teacher education**, v. 32, n. 2, p. 111-127, 2004.

OLIVEIRA, J. C. et al. **Formação continuada e a prática pedagógica: perspectivas de técnicos formadores e professores de Educação Física**. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

PACHANE, G. G. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. In: **Educação (UFSM)**, v. 37, n. 2, p. 307-320, 2012.

PATRÍCIO, M. F. Ontem, hoje, amanhã: a unidade criadora do tempo nos ofícios da profissão. In: **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 2, n. 4, p. 124-126, 2002.

PICONEZ, S. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, R. Formação profissional em Educação Física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. In: **Revista da FAGED**, Salvador, n. 10, p. 179-193, 2006.

REAL, G. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? In: **Educação e fronteiras on-line**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 48-62, 2012.

RESENDE, R. et al. Identidade profissional docente: influência do conhecimento profissional. In: ROLIM, R.; BATISTA, P.; BATISTA, Q. **Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional**. 2ª edição. Porto: Educar, 2014. p. 145-164.

REZER, R. et al. As diretrizes curriculares nacionais: desdobramentos para a formação inicial em Educação Física – ou, por que avançamos tão pouco? In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, 2016.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, 2008.

RIANI, D. **Formação de professores: a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo: Lumem, 1996.

RODRIGUES, R. M., FIGUEIREDO, Z.; ANDRADE FILHO, N. F. Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. In: **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 175-195. 2012.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. In: **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 65-81, out./dez. 2011.

ROLINDO, J. M. R. Descompasso entre a exigência de formação didático-pedagógica para a docência universitária na LDB 9.394/96 e o processo de avaliação institucional. In: **Revista de educação**, v. 10, n. 10, 2015.

RONFELDT, M.; GROSSMAN, P. Becoming a professional: experimenting with possible selves in professional preparation. In: **Teacher education quarterly**, p. 41-60, 2008.

RONSPIES, S. M. Who wants to be a physical education teacher? A case study of a non-traditional undergraduate student in a physical education teacher education program. In: **The Qualitative Report**, v. 16, n. 6, p. 1669-1687, 2011.

ROZENGARDT, R. Pensar las prácticas de formación de profesores en educación física. In: **Pensar a prática**, v. 9, n. 2, p. 281-295, jul./dez. 2006.

SALLES, W. et al. Avaliação da formação inicial em Educação Física – um estudo com egressos da UFSC. In: **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 21, n. 3, p. 61-70. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v21n3p61-70>>. Acesso em: 01 out. 2016.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. In: **Braz. J. Phys. Ther. (Impr.)**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: **Revista pensar a prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 267-280, jul./dez. 2006.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores**: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física. 2008. 211f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, E. B. et al. Memoriais acadêmicos: percepções sobre a profissão docente. In: **Revista extendere**, v. 1, n. 1, 2013.

SILVEIRA, G. **Contributos para a compreensão da identidade profissional do professor cooperante no contexto do estágio profissional em Educação Física**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

SMIT, B.; FRITZ, E.; MABALANE, V. A conversation of teachers: in search of professional identity. In: **The Australian educational researcher**, v. 37, n. 2, p. 93-106, 2010.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. In: **Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014.

SOARES, C. T. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRAL, F. Cientismo e credulidade ou a patologia do saber em ciências do desporto. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, v.17, p. 143-152, 1996.

SOBRAL, J. M.; GONÇALVES, C. M.; COIMBRA, J. L. A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. In: **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 10, n. 1, p. 11-22, 2009.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto: Edições Asa, 2000.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício à profissão Educação Física: a constituição do *habitus*

profissional de professor. In: **Motriz – revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1033-1044, out./dez. 2010.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

STEFFY, B. E. et al. The models and its application. In: STEFFY, B. E. et al. (Orgs.). **Life cycle of the career teacher**. California: Corwin Press, 2000. p. 1-23.

TANI, G. Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, v. 6, n. 2, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e atuação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TINNING, R. Rethinking the preparation of HPE teachers: ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking. In: **Asia-pacific journal of teacher education**, v. 32, n. 3, p. 241-253, 2004.

ULIANA, E. R. Estágio supervisionado: uma oportunidade de reflexão das práticas na formação inicial de professores de ciências. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUC-PR**, 2009.

UDESC. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física**. Florianópolis, SC. 2012.

UFSC. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física**. Florianópolis, SC. 2005.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. In: **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. In: **Perspectiva**, v. 20, p. 209-230, 2002.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. Identidades em desalinho: um estudo de campo na formação em Educação Física. In: **Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, p. 214-223, 2012.

VIEIRA, L.; VIEIRA, J.; FERNANDES, R. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. In: **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 17, p. 95-105, 2006.

VLOET, K. Career learning and teachers’ professional identity: narratives in dialogue. In: Variations in the conditions for teachers’

professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. **Oxford review of education**, v. 33, n. 4, 2007.

ZANATTA, M. S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. In: **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 41-54, dez. 2011.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA
CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP SH

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
QUESTIONÁRIO**

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado, intitulada **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo sobre as perspectivas do estudante-estagiário de cursos de formação de professores da realidade de Florianópolis – SC**, que fará a aplicação de um questionário, tendo como objetivo analisar a construção da identidade profissional de estudantes de cursos de Licenciatura em Educação Física em situação de estágio, na grande Florianópolis – SC. Além disso, tem como objetivos específicos: averiguar a produção do conhecimento sobre a construção da identidade profissional de estudantes estagiários na formação inicial em Educação Física; caracterizar os períodos históricos, as diretrizes curriculares e as normatizações sobre estágio, que demarcaram as reformas nacionais dos cursos de formação de professores de Educação Física; identificar a contribuição de experiências anteriores na configuração da identidade profissional de estudantes-estagiários de Educação Física; averiguar a contribuição das vivências de prática pedagógica como componente curricular e de estágio curricular na configuração da identidade docente de estudantes estagiários; identificar as transformações ocorridas durante o período do estágio curricular, em relação a valores e princípios didático-pedagógicos, e sua contribuição na configuração da identidade profissional docente em Educação Física. Serão previamente marcados a data e horário para coleta dos dados utilizando questionário. Estas coletas serão realizadas no CEFID/UDESC e no CDS/UFSC. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

Os riscos destes procedimentos serão possíveis desconfortos ou constrangimento ou inibição ao responder alguma questão, ou relatar experiências marcantes. Corre-se o risco de extravio dos dados, como

providência os pesquisadores resguardarão as informações em envelopes lacrados após pesquisa no local de aplicação dos questionários, os cuidados de transporte serão tomados para evitar o extravio, bem como seu arquivamento em lugar seguro. Em todo momento será mantido o respeito, a ética em todas as dimensões, tanto física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Para minimizar os riscos de constrangimento, exposição ou inibição os participantes responderão o questionário individualmente. Para o questionário o sujeito avaliado não precisará responder a qualquer pergunta, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em responder. Caso o participante sinta qualquer desconforto, de qualquer tipo, poderá a qualquer momento desistir da participação da pesquisa, sem necessidade de explicação. A desistência do voluntário participante não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem estar físico.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão conhecer o perfil dos estudantes estagiários em relação as propostas pedagógicas para os estágios curriculares dos cursos de Educação Física envolvidos no estudo. Contribuir com o estudo que busca qualificar as propostas para a formação de professores e conseqüentemente os estágios obrigatórios dos cursos. Contribuir com a pesquisa científica a partir destes resultados poderá favorecer a elaboração de possíveis mudanças para o olhar da formação inicial em Educação Física, bem como para os estágios desta formação.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos será a pesquisadora Veruska Pires professora de Educação Física aluna do programa de Doutorado do CDS/UFSC.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

NOME DOS PESQUISADORES PARA CONTATO

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
 Pesquisador responsável - (48) 3721-4774
 Email: juarez.nascimento@ufsc.br
 Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade - Cep 88040-970 -
 Florianópolis/ SC.

Prof^a. Veruska Pires
 Email: veruskapires@univali.br – (48) 96073864
 Rua Vereador Osni Ortiga, 382

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –
 CEPESH/UEDESC
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail:
 cepsh.reitoria@udesc.br
 Florianópolis - SC
 88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local:

_____ Data: ____/____/____ .

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA
CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP SH**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
GRUPO FOCAL**

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado, intitulada **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo sobre as perspectivas do estudante-estagiário de cursos de formação de professores da realidade de Florianópolis – SC**, que fará em uma segunda etapa da pesquisa de três sessões de grupos focais, tendo como objetivo analisar a construção da identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física em situação de estágio, na grande Florianópolis – SC. Além disso, tem como objetivos específicos: averiguar a produção do conhecimento sobre a construção da identidade profissional de estudantes estagiários na formação inicial em Educação Física; caracterizar os períodos históricos, as diretrizes curriculares e as normatizações sobre estágio, que demarcaram as reformas nacionais dos cursos de formação de professores de Educação Física; identificar a contribuição de experiências anteriores na configuração da identidade profissional de estudantes-estagiários de Educação Física; averiguar a contribuição das vivências de prática pedagógica como componente curricular e de estágio curricular na configuração da identidade docente de estudantes estagiários; identificar as transformações ocorridas durante o período do estágio curricular, em relação a valores e princípios didático-pedagógicos, e sua contribuição na configuração da identidade profissional docente em Educação Física. Serão previamente marcados a data e horário para coleta dos dados utilizando questionário. Esta coleta serão realizadas no CEFID/UDESC e no CDS/UFSC. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

Os riscos destes procedimentos serão possíveis desconfortos ou constrangimento ou inibição ao responder alguma questão, ou relatar experiências marcantes. Corre-se o risco de extravio dos dados, como

providência os pesquisadores resguardarão as informações em arquivos de registros no local de realização dos grupos focais, os cuidados de transporte serão tomados para evitar o extravio, bem como seu arquivamento em lugar seguro. Em todo momento será mantido o respeito, a ética em todas as dimensões, tanto física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Para minimizar os riscos de constrangimento, exposição ou inibição os participantes poderão definir o local da sessão do grupo focal. No processo de aplicação do grupo focal o sujeito avaliado não precisará responder a qualquer pergunta, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em responder. Caso o participante sinta qualquer desconforto, de qualquer tipo, poderá a qualquer momento desistir da participação da pesquisa, sem necessidade de explicação. A desistência do voluntário participante não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem estar físico.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão conhecer o perfil dos estudantes estagiários em relação as propostas pedagógicas para os estágios curriculares dos cursos de Educação Física envolvidos no estudo. Contribuir com o estudo que busca qualificar as propostas para a formação de professores e conseqüentemente os estágios obrigatórios dos cursos. Contribuir com a pesquisa científica a partir destes resultados poderá favorecer a elaboração de possíveis mudanças para o olhar da formação inicial em Educação Física, bem como para os estágios desta formação.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos será a pesquisadora Veruska Pires professora de Educação Física aluna do programa de Doutorado do CDS/UFSC.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

NOME DOS PESQUISADORES PARA CONTATO

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
 Pesquisador responsável - (48) 3721-4774
 Email: juarez.nascimento@ufsc.br
Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade - Cep 88040-970 -
Florianópolis/ SC.

Profª. Veruska Pires
 Email: veruskapires@univali.br – (48) 96073864
Rua Vereador Osni Ortega, 382

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –
 CEPESH/UDESC
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail:
 cepsh.reitoria@udesc.br
 Florianópolis - SC
 88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local:

_____ Data: ____/____/____ .

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS - CEPESH

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo sobre as perspectivas do estudante-estagiário de cursos de licenciatura da realidade de Florianópolis - SC" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 486/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 13 / outubro / 2014 .

Juarez Vieira do Nascimento
Ass: Pesquisador responsável (Orientador)

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Prof Dr Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Cargo: Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina
Número de Telefone: (048) 3721-4774

Ass: Responsável de outra Instituição

Nome: Prof. Dr. Edison Roberto de Souza
Cargo: Diretor do Centro de Desportos
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina
Número de Telefone: (048) 3721-4774

Prof. Edison Roberto de Souza
Diretor do Centro de Desportos UDESC
Procedimento nº 1964/2012/GR

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS - CEPESH

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo sobre as perspectivas do estudante-estagiário de cursos de licenciatura da realidade de Florianópolis - SC" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 13 / outubro / 2014 .

Juarez Vieira do Nascimento
Ass: Pesquisador responsável (Orientador)

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Prof Dr Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Cargo: Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina
Número de Telefone: (048) 3721-4774

Ass: Responsável da outra instituição

Nome: Prof. Me. Paulo Henrique Xavier de Souza
Cargo: Diretor geral
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina
Número de Telefone: (48) 3321-8644

APÊNDICE E

Matriz Analítica - Instrumento de coleta de dados - Questionário

DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÃO	OBJETIVO RELACIONADO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Dados de identificação/ Dados Acadêmicos	Idade	Qual sua idade?	Identificar as características pessoais e acadêmicas dos participantes.	
	Sexo	Masculino ou feminino?		
Ser professor	Formação Acadêmica	Você tem outro curso de formação concluído? Qual é a sua Universidade?	Identificar as transformações ocorridas durante o período do estágio curricular, em relação aos valores e aos princípios pedagógicos e didáticos, referentes à prática e à aprendizagem de estudantes estagiários em formação inicial em Educação Física.	Batista (2001 e 2012)
	Universidade	Qual foi o ano de que você ingressou nesta universidade? Qual foi a sua forma de ingresso nesta universidade? Qual o semestre/ano de previsão de sua formatura? Até o momento você tem todas as disciplinas da Matemática cursadas?		
Estágios obrigatórios	Ser professor	(7) Para você o que é ser professor?	Identificar a percepção de estagiários-estagiários sobre a contribuição das experiências anteriores, na construção de identidades profissionais de professor de Educação Física	Dubar (1997, 2003, 2005, 2006) Lopes (2003, 2004, 2007)
	Características do bom professor	(9) Para você quais são as características de um bom professor?		
	Práticas do estágio	(10) No período do estágio você conseguiu colocar em prática estas características?		
	Atitude docente no estágio	(11) Durante o estágio quais foram os momentos em que você se sentiu professor?		
	Estágio e identidade docente	(12) Durante o estágio quais os momentos que você não se sentiu professor? (13) Descreva como o estágio contribuiu para a constituição de sua identidade de professor. (14) Como se constituem suas escolhas pedagógicas para os estágios?		
	Princípios didático pedagógicos	(3) As posturas pedagógicas adotadas por você, nos estágios, são inspiradas em exemplos de professores da formação inicial ou dos professores da escola básica? Explique sua resposta		
	Experiências anteriores a estágios	(1) Você se utiliza das suas experiências esportivas/corporais na atuação dos estágios?		
	Orientação do estágio	(4) Como você se utiliza da investigação na sua atuação durante dos estágios? (8) Para você, quais são as habilidades que constituem a postura pedagógica docente? (6) Qual é o papel do professor supervisor no seu estágio? (5) Qual é o papel do professor orientador (da escola) no seu estágio?		
	Experiências esportivas/corporais	(14) Quais foram suas experiências esportivas/corporais antes do ingresso a F?		
	Características marcantes docentes	(17) O que você mais admirava em seus professores do período escolar? (18) O que você rejeitava mais (relativa) em seus professores do período escolar?		
	Motivação pelo curso	(15) Quais os motivos que fizeram você optar pelo curso de Educação Física? (16) Você teve algum que influenciou esta escolha? Explique.		
	Influências nas escolhas do curso	(19) Ao ingressar no curso de Educação Física, quais eram suas expectativas? (20) Hoje, estas expectativas sofreram alterações? Justifique sua resposta.		
Expectativas no curso	(21) Destaque fatos marcantes ocorridos durante o curso de Educação Física.			
Fatos marcantes no curso	(26) Atualmente quais são suas perspectivas em relação ao curso de Educação Física?			
Perspectivas no curso	(22) Quais foram as dinâmicas/trabalhos que marcaram na sua formação inicial? Você as utiliza na proposta de estágio? (23) Quais foram as disciplinas e seus conteúdos que marcaram a sua formação inicial? Hoje eles são base de sustentação para a sua proposta de estágio?			
Formação inicial	Formação didático pedagógica	(24) Quais foram as competências que você já adquiriu até este momento da formação inicial? (25) O seu trabalho de conclusão de curso trata de temas referentes ao contexto escolar ou do estágio?	Averificar a percepção de estagiários-estagiários sobre a influência das vivências de prática pedagógica como componente curricular e de estágio curricular na constituição dessa identidade docente.	Gardiol (2010, 2011, 2012) Figueiredo (2009,2010, 2102), Fortes (2008)

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES ESTÁGIARIOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE DESPORTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
Fone (048) 3331-9926 Fax (048) 3331-9792 - e-mail ppgef@cds.ufsc.br
Prezado (a) estudante!

Você está sendo convidado a participar de um estudo que busca analisar: como se constitui a identidade docente dos estudantes estagiários dos cursos de formação de professores em Educação Física do município de Florianópolis – SC. A sua contribuição, neste primeiro momento, possibilitará identificar como as experiências anteriores ao ingresso do curso de formação inicial, bem como as vivências e conceitos incorporados durante o curso de Educação Física se constituem nas propostas dos estágios obrigatórios curriculares. A sua participação, ainda possibilitará uma reflexão sobre os períodos dos estágios na constituição da identidade. Este instrumento inicial será a base estruturante do segundo documento investigativo deste estudo. Desta forma, salientamos que será mantido sigilo total da sua identidade. Importante que você responda as questões abaixo a partir de suas experiências em todas as disciplinas de estágio já cursadas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Idade:
Sexo: () masculino () feminino
Qual é a sua Universidade? () UFSC () UDESC e fase do curso? _____
Qual foi a sua forma de ingresso nesta universidade? () vestibular () transferência externa () transferência interna () reingresso () retorno () outros
Qual foi o ano de que você ingressou nesta universidade?
Qual o semestre/ano de previsão de sua formatura?

Até o momento você tem todas as disciplinas da Matriz curricular cursadas?

() não () sim

Você tem outro curso de formação concluído? () não () sim Qual:

ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL:

1) Você se utiliza das suas experiências esportivas/corporais na atuação dos estágios?

2) Como se constituem suas escolhas pedagógicas para os estágios?

3) As posturas pedagógicas adotadas por você, nos estágios, são inspiradas em exemplos de professores da formação inicial ou dos professores da escola básica? Explique sua resposta.

4) Como você se utiliza da investigação na sua atuação durante dos estágios?

5) Qual é o papel do professor orientador no seu estágio?

6) Qual é o papel do professor supervisor (da escola) no seu estágio?

7) Para você o que é ser professor?

8) Para você, quais são as habilidades que constituem a postura pedagógica do professor?

9) Para você quais são as características de um bom professor?

10) No período do estágio você conseguiu colocar em prática estas características?

11) Durante o estágio quais foram os momentos em que você se sentiu professor?

12) Durante o estágio quais os momentos que você não se sentiu professor?

13) Descreva como o estágio contribuiu para a constituição de sua identidade de professor.

EXPERIÊNCIAS ANTERIORES A FORMAÇÃO INICIAL:

14) Quais foram suas experiências esportivas/corporais antes do ingresso a Formação Inicial?

15) Quais os motivos que fizeram você optar pelo curso de Educação Física?

16) Você teve alguém que influenciou esta escolha? Explique sua resposta.

17) O que você admirava em seus professores do período escolar?

18) O que você rejeitava em seus professores do período escolar?

FORMAÇÃO INICIAL:

19) Ao ingressar no curso de Educação Física, quais eram suas expectativas?

20) Hoje, estas expectativas sofreram alterações? Justifique sua resposta.

21) Destaque fatos marcantes ocorridos durante o curso de Educação Física.

22) Quais foram as dinâmicas/trabalhos que marcaram na sua formação inicial? Você as utiliza na proposta do estágio?

23) Quais foram as disciplinas e seus conteúdos que marcaram a sua formação inicial? Hoje eles são base de sustentação para a sua proposta de estágio?

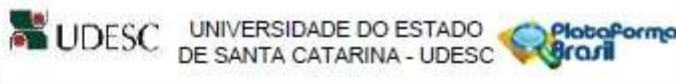
24) Quais foram as competências que você já adquiriu até este momento da formação inicial?

25) O seu trabalho de conclusão de curso trata de temas referentes ao contexto escolar ou do estágio?

26) Atualmente quais são suas perspectivas com relação ao curso de Educação Física?

ANEXO A

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo sobre as perspectivas do estudante-estagiário de cursos de licenciatura na realidade de Florianópolis - SC

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36599614.9.0000.0118

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Santa Catarina

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 972.339

Data da Relatoria: 03/03/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado da UFSC que pretende entrevistar 200 acadêmicos do curso de Educação Física da UFSC e da UDESC matriculados nas disciplinas de Estágio Obrigatório. Serão aplicados questionários com questões abertas e fechadas para 200 acadêmicos. Após esta aplicação, dois estudantes de cada uma das disciplinas de estágio das duas instituições participarão de uma segunda etapa que constará na construção de grupo focal em sessões com participantes de cada instituição, totalizando 12 estudantes, para detalhar as experiências e transformações ocorridas durante as disciplinas de estágio. A aplicação do primeiro questionário está prevista para ocorrer entre abril e junho de 2015. O grupo focal será estudado em outubro e novembro de 2015. O projeto é custeado pela UFSC e tem orçamento de R\$3.700,00.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar a configuração da identidade profissional de estudantes de cursos de Licenciatura em Educação Física em situação de estágio curricular, no município de Florianópolis - SC.

Objetivos secundários:

- 1) Averiguar a produção do conhecimento sobre a construção da identidade profissional de

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007 CEP: 88.035-001
 Bairro: Itacorubi
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3321-8198 Fax: (48)3321-8198 E-mail: cep@ufsc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Projeto: 972.039

estudantes estagiários na formação inicial em Educação Física.

- 2) Caracterizar os períodos históricos, as diretrizes curriculares e as normatizações sobre estágio, que demarcaram as reformas nacionais dos cursos de formação de professores de Educação Física.
- 3) Identificar a contribuição de experiências anteriores na configuração da identidade profissional de estudantes-estagiários de Educação Física.
- 4) Averiguar a contribuição das vivências de prática pedagógica como componente curricular e de estágio curricular na configuração da identidade docente de estudantes estagiários.
- 5) Identificar as transformações ocorridas durante o período do estágio curricular, em relação a valores e princípios didático-pedagógicos, e sua contribuição na configuração da identidade profissional docente em Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram classificados como mínimos no projeto e nos TCLEs e foram descritos da seguinte forma: "Os riscos destes procedimentos serão mínimos, como possíveis desconfortos ou constrangimento ou inibição ao responder alguma questão, ou relatar experiências marcantes. Em todo momento será mantido o respeito, a ética em todas as dimensões, tanto física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual".

No TCLE dos questionários foi acrescentado: "Para minimizar os riscos de constrangimento, exposição ou inibição os participantes responderão o questionário individualmente. Para o questionário o sujeito avaliado não precisará responder a qualquer pergunta, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em responder. Caso o participante sinta qualquer desconforto, de qualquer tipo, poderá a qualquer momento desistir da participação da pesquisa, sem necessidade de explicação. A desistência do voluntário participante não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem estar físico".

Para o TCLE do grupo focal foi acrescentado: "Para minimizar os riscos de constrangimento, exposição ou inibição os participantes poderão definir o local da sessão do grupo focal. No processo de aplicação do grupo focal o sujeito avaliado não precisará responder a qualquer pergunta, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em responder. Caso o participante sinta qualquer desconforto, de qualquer tipo, poderá a qualquer momento desistir da participação da pesquisa, sem necessidade de explicação. A desistência do voluntário participante não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem estar físico".

Benefícios: Serão indiretos ao participante. Foram assim descritos: "Os benefícios e vantagens em

Endereço: Av. Madre Bernuette, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

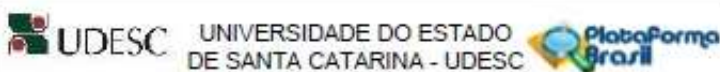
UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3321-8195

Fax: (48)3321-8195

E-mail: cep@reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 672.309

participar deste estudo serão conhecer o perfil dos estudantes estagiários em relação as propostas pedagógicas para os estágios curriculares dos cursos de Educação Física envolvidos no estudo. Contribuir com o estudo que busca qualificar as propostas para a formação de professores e conseqüentemente os estágios obrigatórios dos cursos. Contribuir com a pesquisa científica a partir destes resultados poderá favorecer a elaboração de possíveis mudanças para o olhar da formação inicial em Educação Física, bem como para os estágios desta formação*.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos:

- 1) Folha de rosto: preenchida corretamente, com número de participantes igual a 200.
- 2) Dois TCLEs: um para a primeira etapa da pesquisa, com 200 participantes, e outro para o grupo focal, com 12 participantes retirados do primeiro grupo.
- 3) Projeto de pesquisa detalhado.
- 4) Termo de ciência e concordância das instituições envolvidas.
- 5) Termo de consentimento para gravações.
- 6) Instrumento de coleta de dados (questionário).
- 7) Projeto de pesquisa da Plataforma Brasil.

Foi anexado também um documento com respostas ao parecer.

Recomendações:

Corrigir no TCLE a frase: "As pessoas que estarão" acompanhando os procedimentos será a pesquisadora Veruska Pires professora de Educação Física aluna do programa de Doutorado do CDB/UFSC.

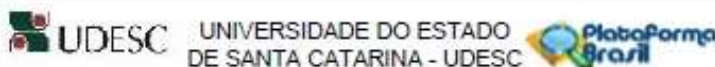
As pendências anteriores foram cumpridas integralmente. O projeto encontra-se apto para aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências anteriores:

- 1) Classificar os riscos como mínimos tanto no projeto da Plataforma Brasil quanto no TCLE.

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3321-8105 Fax: (48)3321-8105 E-mail: cnpq@plataforma@udesc.br



Contribuição do Parecer: 872.339

PENDÊNCIA CUMPRIDA.

- 2) Alterar o cronograma de execução da pesquisa. A pesquisa (fase de coleta de dados) só deverá iniciar após a aprovação do projeto pelo CEPISH-UDESC. **PENDÊNCIA CUMPRIDA.**
- 3) Incluir um roteiro de como será aplicado o grupo focal. **PENDÊNCIA CUMPRIDA.**
- 4) Incluir na metodologia proposta a forma como as entrevistas, gravações e o grupo focal será realizado. Até o momento não foi apresentado uma justificativa metodológica para a gravação de imagens, nem foi descrito o que será realizado nesta etapa. **PENDÊNCIA CUMPRIDA.**
- 5) Retirar no item riscos do projeto da Plataforma Brasil e nos TCLEs o risco de extravio dos documentos. O pesquisador assume ao preencher a folha de rosto que será responsável pela manutenção e sigilo dos documentos pertinentes ao projeto. **PENDÊNCIA CUMPRIDA.**
- 6) Incluir no TCLE do grupo focal, um breve resumo dos procedimentos que serão realizados. **PENDÊNCIA CUMPRIDA.**

O projeto encontra-se apto para aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

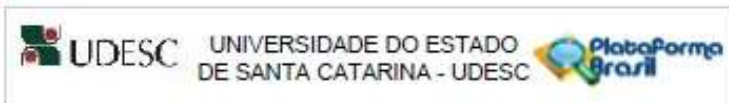
Não

Considerações Finais e critério do CEP:

O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPISH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPISH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPISH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPISH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Endereço: Av. Madre Bernadette, 3007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3321-8195 Fax: (48)3321-8195 E-mail: cepish.floripa@udesc.br



Continuação do Processo: 672.339

FLORIANOPOLIS, 04 de Março de 2015

Assinado por:
Luolana Dornbusch Lopes
(Coordenador)

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007 CEP: 88.025-001
Bairro: Itacorubi
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3321-6195 Fax: (48)3321-6195 E-mail: cepah.floripa@udesc.br

