

**BRÍGIDA BATISTA BEZERRA**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

**RECIFE, 2012**

**BRÍGIDA BATISTA BEZERRA**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Prática pedagógica e formação profissional em Educação Física

Orientador: Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva

**RECIFE, 2012**

B574f Bezerra, Brígida Batista.  
Formação profissional em educação física: construção  
identitária de professores em formação inicial / Brígida Batista  
Bezerra.-- Recife, 2012.  
118f. : il.  
Orientador: Pierre Normando Gomes-da-Silva  
Dissertação (Mestrado) – UPE-UFPB/CCS  
1. Educação Física. 2. Identidade docente. 3. Estágio  
Supervisionado. 4. Formação inicial. 5. Prática Pedagógica –  
formação profissional – educação física.

UFPB/BC

CDU: 796.4(043)

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:**  
**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Elaborada por **BRÍGIDA BATISTA BEZERRA**

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do grau de **MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA** na área de concentração: Prática pedagógica e formação profissional em Educação Física

Data: 20 de dezembro de 2012.

---

Prof. Dr. Raphael Mendes Ritti Dias  
Coordenador do Programa Associado de Pós-  
graduação em Educação Física UPE/UFPB  
**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Rita de Cássia Cavalcanti Porto  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof. Dr. Marcílio Barbosa M. de Souza Júnior  
Universidade de Pernambuco

---

Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo  
Universidade de Pernambuco

Dedico a Lício Romero Costa, grande motivador  
desta jornada, grande Amor.

## AGRADECIMENTOS

Início este espaço de agradecimento lembrando-me de versos de uma música que muito me toca, escrita e cantada por Gonzaguinha: “[...] é tão bonito quando a gente sente que a gente é tanta gente aonde quer que a gente vá [...]”. Sinto-me feliz em saber que sou tanta gente que transbordo em gratidão.

Agradeço aos primeiros responsáveis pela minha materialidade e existência: meus pais, João Dornelas e Cacilda Alcântara, aos esforços de uma vida para proporcionar minha formação. Por eles, fui apresentada aos primeiros laços familiares, com todas as vicissitudes de uma grande família: Emanuel (querido irmão, os espaços não nos separam), Ítalo (adorado sobrinho, leveza no meu caminho), Elizabeth (minha delicada avó), Ernesto (forteavô - *in memoriam*), Maria (“enrugadinha” avó - *in memoriam*), tios, tias, primos e primas, obrigada pela alegria que promovem.

A Lício Romero, não só dedico esta dissertação, como sou grata por compartilhar comigo sua família, que tenho a alegria de fazer parte: Sônia (sogra), Marina (cunhada), Ana Beatriz e Ana Luísa (sobrinhas), obrigada pela acolhida e sempre torcida.

Ao meu orientador, Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva (no momento que escrevo seu nome, inevitavelmente, me vem uma vontade de rir), agradeço imensamente pela oportunidade concedida, pela confiança depositada e pelo respeito a quem sou. Esta experiência deixou em mim a marca de um grande educador.

À família escolhida para compartilhar segredos: Stênia, Elenylda, João e Janielly, obrigada por serem espera neste tempo de ausência.

Aos colegas contemporâneos do Mestrado da turma 2011.1, por muito dos risos. Em especial, Patrícia e Giulyanne, pessoas com quem compartilhei as primeiras aflições, as idas ao Recife, as surpresas e expectativas do início do curso, fomos além e compartilhamos sobre a vida. E a Kadja Michelle, com quem tive a alegria da primeira partilha e construção do conhecimento de maneira coletiva durante o mestrado, também fomos além, e construímos algo de maior valor: laços fraternos e desprendidos de amizade.

Aos amigos do Gepec/UFPB – Grupo de Estudos e Pesquisa em Corporeidade, por compartilharem maravilhosas manhãs de terça e momentos de conhecimentos. Em especial, a Luís Eugênio, pela leitura do projeto e disponibilidade gratuita que sempre demonstra. E a Clécia Fernandes e Diane Ferraz, por serem ouvidos e vozes nas reflexões sobre ser mulher, casada, pesquisadora, estudante e professora.

Pesquisar não é gratuito. Bons livros são caros, bons congressos são caros, boa internet é cara, bom computador é caro. Tive a oportunidade de obter uma bolsa via CNPQ, e sou grata por esse apoio financeiro, que fez bastante diferença. Mas que este apoio seja realidade para todos àqueles que adentram na carreira acadêmica, e que a universidade pública seja cada vez mais acessível em todos os seus níveis de formação.

Aos professores Dr. Iraquitan Caminha e Dra. Socorro Brasileiro que, na função de vice-coordenadores do curso de Mestrado em Educação Física nos anos de 2011 e 2012, respectivamente, se mostraram prontamente dispostos em ajudar-me.

Aos professores Dr. Marcílio Barbosa, Dr. Marcelo Tavares e Dra. Rita de Cássia, por aceitarem o convite para participação da banca examinadora e, sobretudo, pelo exemplo de humildade manifestada pelo respeito a esta aluna e sua pesquisa, conduta escassa aos grandes doutores e excessiva aos verdadeiros formadores.

Aos colegas da Escola Municipal Severino Patrício, em especial às diretoras Vitória Régis e Penha, conciliar o trabalho com pós-graduação não é fácil, durante um ano precisei fazê-lo, mas apenas foi possível pela compreensão que encontrei no espaço de trabalho.

Aos professores em formação inicial: Leys, Giselle, Roberto, Jânio, Erick, Vanessa, Cícero e Josenilda, agradeço a disposição em participarem da pesquisa e, acreditem, pelas aprendizagens que me proporcionaram, levo-os no peito.

E, por fim, não por último, agradeço a Deus, pela fé que me inspira.

Muitíssimo obrigada!

A vida é um incêndio: nela  
dançamos, salamandras mágicas.  
Que importa restarem cinzas  
se a chama foi bela e alta?  
Em meio aos toros que desabam,  
cantemos a canção das chamas!

Cantemos a canção da vida,  
na própria luz consumida.

Mário Quintana



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a construção da identidade docente em Professores em Formação Inicial (PFIs) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, a partir dos contextos da socialização pré-profissional e o Estágio Supervisionado. Na socialização pré-profissional compreendemos como as práticas corporais e a trajetória escolar influenciaram a escolha profissional e contribuíram para a construção da identidade docente. No Estágio Supervisionado, locus significativo de (re)construção identitária, compreendemos como os PFIs se inseriram na dinâmica do trabalho docente, assumindo a função de professor. Numa pesquisa do tipo colaborativa, de abordagem qualitativa, investigamos 8 PFIs. As fontes de informação foram provenientes das produções textuais dos PFIs (Narrativa de Formação e o Relatório Reflexivo) e dos seus depoimentos (Entrevistas e Grupos Dialogais); informações tratadas pela Análise de Conteúdo. As informações sobre a socialização pré-profissional nos permitiu evidenciar um quadro de referências que influenciaram a escolha profissional, a ação e concepção pedagógica dos PFIs. Com a experiência do Estágio Supervisionado, os PFIs ressignificam a identidade por meio da construção de saberes para o trabalho docente e pela sua forma de ser e agir como professores, contudo, esta ressignificação é mediada por um trabalho colaborativo, que envolve professores (coordenador, supervisor, colaborador) e colegas estagiários. Identificamos que esta rede se caracteriza pelos elementos de reflexão, afeto e diálogo, constituindo-se o suporte necessário para construção da identidade docente.

Palavras-chave: Identidade docente, Estágio Supervisionado, Formação Inicial.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the construction of teacher identity in Initial Teacher Training in (PFIs). In pre-professional socialization, we understand how bodily practices and trajectory of the pre-school professional career choice influenced and contributed to the construction of teacher identities. In Supervised with significant locus of (re) construction, we understand how PFIs were inserted in teaching, assuming the role of teacher. In a kind of collaborative research, a qualitative approach, we investigated eight PFIs. The source of information came from the textual productions of PFIs (Narrative training and Memorial) and their testimonies (Interviews and Groups dialogic) information processed by content analysis. The narratives about the pre-professional socialization allowed us a frame of reference to evidence emerging from the experiences with the bodily practices and school path, These references influenced the career choice and action and pedagogical concept of PFIs. With the experience of Supervised the PFIs reframe teaching identity through the construction of knowledge for teaching and the teaching work, its way of being and acting as teachers. However, this redefinition is mediated by a collaborative work involving teachers (coordinator, supervisor, employee) and fellow interns. We found that this network is characterized by elements of reflection, dialogue and affection, becoming the necessary support for construction of teacher identity.

Keywords: Identity teaching, Supervised, Initial Training

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Tempo e local das entrevistas	-	-	-	-	-	38
Quadro 2-	Exemplo do quadro de análise	-	-	-	-	-	41
Quadro 3-	Estrutura esquemática da análise de conteúdo – Categoria Socialização pré-profissional	-	-	-	-	-	41
Quadro 4-	Estrutura esquemática da análise de conteúdo – Categoria Estágio Supervisionado	-	-	-	-	-	41
Quadro 5-	Dados pessoais: naturalidade, idade, estado civil	-	-	-	-	-	43
Quadro 6-	Dados familiares: Formação e atividade profissional dos pais	-	-	-	-	-	44
Quadro 7-	Experiência pré-formação formação profissional	-	-	-	-	-	44
Quadro 8-	Experiência profissional durante a formação inicial	-	-	-	-	-	45
Quadro 9-	Quadro sintético das experiências com as práticas corporais fora da escola	-	-	-	-	-	47
Quadro 10-	Quadro sintético das práticas corporais dentro da escolar – Educação Física	-	-	-	-	-	51
Quadro 11-	Quadro sintético da trajetória escola	-	-	-	-	-	57

## SUMÁRIO

<b>1. CONTEXTO TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
1.1 SOBRE IDENTIDADE .....	13
1.2 SOBRE IDENTIDADE DOCENTE .....	17
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	22
1.3.1 Delineando um entendimento sobre formação .....	22
1.3.2 A formação inicial dos professores .....	24
1.3.3 O Estágio Supervisionado.....	26
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>32</b>
2.1 AS FONTES DE DADOS.....	36
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	39
2.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	40
2.4 ASPECTOS ÉTICOS .....	42
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>43</b>
3.1 PERFIL DOS PFIs .....	43
3.2 SOCIALIZAÇÃO PRÉ-FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	45
3.2.1 Experiências com as práticas corporais .....	47
3.2.2 Trajetória escolar .....	57
3.2.3 A escolha profissional .....	62
3.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	68
3.3.1 Colaboração: cenário para transação identitária.....	74
3.3.2 As mudanças identitárias .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>100</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>110</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

A temática sobre a identidade docente está presente em inúmeras produções no campo educacional, em especial, desde a década de 1990, quando se viu aumentar significativamente o número de investigações. Por diferentes caminhos, os trabalhos colocam em pauta os contextos e as situações que interagem para o processo de construção da identidade docente. Este trabalho insere-se no rol de produções sobre esse tema, especificamente tratando-se do processo de construção da identidade docente em Professores em Formação Inicial (PFIs).

O interesse investigativo teve início na nossa experiência de supervisão na disciplina Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Naquele momento, primeiro semestre de 2011, adentrávamos a escola pública não como profissional docente – função exercida na rede municipal de João Pessoa desde 2008 –, mas com responsabilidade de supervisão. Essa nova e inusitada função consistia em acompanhar, supervisionar e dar o suporte necessário a um grupo de quatro estagiários/as.

Durante o acompanhamento, percebemos que os anseios formativos subjetivos e objetivos, não necessariamente correspondiam às expectativas daquele grupo. A proposta de formar um professor, manifestada pelo processo de profissionalização em voga, em alguns casos, não correspondia às próprias expectativas individuais dos estagiários, desconexão manifestada em discursos, como: “Estou doido que acabe”, “Não me vejo como professora de escola”. Contudo, também, observamos identificações positivas em torno da docência, algumas que se confirmaram: “Eu sempre quis ensinar”, outras que se transformaram, mediadas pela experiência do Estágio: “Agora, estou gostando de dar aulas”. Tal manifestação revelou-se, também, na disposição pessoal dos graduandos: os estagiários que mais se identificavam com a área escolar, demonstravam maior motivação para ministrar aulas, encontrar soluções e expor dúvidas.

As afirmações e negações, o comprometimento e alheamento, o fazer e o não fazer, faziam parte de uma experiência de aprendizagem sobre a docência – configurada como Estágio Supervisionado – e mediavam a composição de um sentido e significado sobre ser professor. Logo, um aspecto incidiu claramente: a

importância do Estágio Supervisionado na construção/reconstrução da identidade docente.

Dessas percepções, foi possível compreender que o Estágio Supervisionado é locus importante para a construção da identidade do professor e que essa construção não é estática, mas apresenta um movimento integrativo das dimensões pessoal e social. Ao chegarem ao estágio, os Professores em Formação Inicial já apresentavam conhecimentos prévios sobre a docência e expectativas sobre sua formação, construídas a partir de uma diversidade de experiências, logo, percebemos que a identidade docente é construída processualmente antes da entrada no curso de formação profissional.

As experiências que mediam a construção da identidade docente são experiências de socialização, que se caracterizam por serem sucessivas ao longo da vida. É na socialização que a identidade se constrói em um processo relacional e biográfico, na transação entre a identidade para si, que consideramos a identidade real interiorizada e incorporada pelo indivíduo, e a identidade para o outro, que é a forma como sou identificado para o outro ou, ainda, a identidade conferida a mim pelo outro (DUBAR, 2005).

Deparamo-nos, desta forma, com a necessidade de pesquisar a construção da identidade docente dos Professores em Formação Inicial(PFI), a partir de dois contextos de socialização: a socialização pré-formação profissional e o Estágio Supervisionado, prática inserida na socialização profissional. Neste sentido, a questão eletiva para darmos continuidade ao olhar de pesquisa que a experiência de supervisão incitou foi esta: Como os PFI, da Licenciatura em Educação Física, (re)constróem sua identidade docente? Esta questão apresenta dois desdobramentos:Quais as referências da socialização pré-profissional influenciam na construção da identidade docente? E, como a experiência do Estágio Supervisionado influencia a (re) construção desta identidade?

Ao elegermos tais questões, passamos a considerar a formação de professores em uma perspectiva mais ampla e complexa, evidenciando que “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação” (MOITA, 1995, p.114); e tratar a disciplina Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura, como uma vivência de inserção do futuro professor na escola, que permite um olhar do

licenciado sobre a sua futura atuação profissional e é, por assim dizer, um divisor de águas no que concerne à compreensão e identificação com o exercício da docência.

O Estágio Supervisionado, com a ida à escola e a tomada de responsabilidade diante da organização de uma turma e todas as demais perspectivas envolvidas nessa situação, exige que os Professores em Formação Inicial assumam o papel de professores, posicionando-se como tais, embora estejam em situação de aprendizagem supervisionada. Esse posicionamento pode ser ou não acolhido pelos alunos – existe um ato de atribuição que pode ou não ser incorporado pelos sujeitos. Assim como, é no contexto real da docência que os PFIs ressignificam e aderem saberes sobre a docência que contribuem para as mudanças identitárias. Percebemos que esse é um processo de transação identitária de aluno a professor, dado em uma ação específica de socialização.

Essa transação identitária, por conseguinte, acontecerá entre duas dimensões integradas: a identidade para si e a identidade para o outro. A identidade para o outro são aquelas que caracterizam os processos de atribuições, oferecidas pelos outros e pelas instituições; a identidade para si será incorporada individualmente, e apresenta um sentido de pertencimento (DUBAR, 2005). No caso da identidade docente, é possível situarmos um processo construído em diferentes espaços de socialização, em um movimento de transações entre as identificações atribuídas aos sujeitos (que professor se quer formar?) e as identificações que o sujeito assume e interioriza (que professor eu quero ser?).

A transação entre a identidade para si e a identidade que aqui tomamos, permite-nos situar a identidade como uma categoria que se desenvolve interna e externamente. Logo, a identidade não se restringe à uma dimensão apenas subjetiva ou objetiva, mas se constitui na relação entre ambas. Desta forma, a identidade docente é uma construção que se dá na dimensão profissional e pessoal. Destarte, o professor é aquele que dá sentido as suas ações, considerando também, seus anseios individuais, quando há perda de sentido há a perda de sua identidade e do significado do seu trabalho (BOSSO, 1995). Portanto, as investigações sobre a identidade docente contribuem para entendermos como os professores constroem a sua maneira de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2007), ajudando a delimitar práticas que contribuam para a adesão e afirmação profissional e que entendam o professor como sujeito do seu conhecimento, integrado ao processo educativo.

Assim, a formação inicial tem um papel fundante para a construção desta identidade, agregando e ressignificando saberes. Contudo, a compreensão da construção da identidade docente dos Professores em Formação Inicial deve contribuir para que estes afirmem a sua identidade docente, dando sentido ao seu trabalho. Isto só será possível em uma perspectiva reflexiva e que se desenvolva considerando que estes sujeitos não entram vazios de expectativas e conhecimentos.

A partir dos pressupostos apresentados, delineamos os seguintes objetivos de pesquisa: **Objetivo Geral:** Analisar a construção da identidade docente dos Professores em Formação Inicial (PFIs) em Educação Física; **Objetivos Específicos:** Identificar as referências emergentes da socialização pré-profissional que contribuem para a construção da identidade docente; Caracterizar os elementos de mediação que incidem sobre o processo de construção da identidade docente, durante a experiência do Estágio Supervisionado.

Para atender aos objetivos delimitados, integramo-nos como supervisora no componente curricular Estágio Supervisionado II, da Universidade Federal da Paraíba. A escolha deste espaço deu-se por considerarmos a sua estrutura propícia à análise da identidade docente. Esta disciplina é organizada com base em uma concepção reflexiva do professor; nela, é desenvolvido um conjunto de estratégias que privilegiam o diálogo e a construção do saber de maneira coletiva, pelas quais os PFIs assumem um alto nível de responsabilidades.

O trabalho que apresentamos está estruturado da seguinte forma: no capítulo 1, são apresentadas o contexto teórico considerando as seguintes categorias: Identidade, Identidade Docente, Formação, Formação Inicial e Estágio Supervisionado. Neste cenário teórico, procuramos desenvolver as concepções que dão suporte a esta pesquisa. No capítulo 2, apresentamos a metodologia da pesquisa, que caracteriza-se por uma pesquisa do tipo colaborativa e de abordagem qualitativa, assim como, descrevemos as minuciosidades da prática da pesquisa. Em seguida, no capítulo 3, os resultados da pesquisa são apontados considerando a rede teórica em que nos baseamos. Por fim, chegamos às considerações finais que ratifica o espaço de formação inicial e de Estágio Supervisionado basilar para a construção da identidade docente.



## 1. CONTEXTO TEÓRICO

No transcorrer deste capítulo, apresentamos o contexto teórico pelo qual enveredamos, para a construção da pesquisa. Nele, expomos nossa compreensão sobre identidade, identidade docente, formação de professores e Estágio Supervisionado, categorias basilares para o desenvolvimento da investigação.

### 1.1 SOBRE IDENTIDADE

O termo identidade remete-nos a diversas situações e significados, dos mais cotidianos aos mais científicos, sob o prisma de correntes psicológicas, sociológicas, culturais, entre outras, evidenciando um desconsenso ao redor do termo.

Kauffman (2005) nos apresenta uma breve história sobre a identidade, pela qual é possível apreendermos, neste desenrolar histórico, que a identidade passa de uma esfera de especulação filosófica para matéria administrativa. Com o surgimento das “identidades de papel”, resultantes de um esforço para regular a nova sociedade moderna<sup>1</sup>, tais identidades consistiam em identificantes na forma de “[...] diversas inscrições no papel ou outros suportes, como as placas metálicas dos soldados mortos nos campos de batalha” (KAUFFMAN, 2005, p.17). É a partir da ampliação e incorporação cada vez mais significativa das identidades de papel, e sua função nas sociedades modernas, que o termo identidade começa a popularizar-se e, junto com ele, uma concepção simples e controlável do que vinha a ser a identidade.

Seguindo o percurso histórico, Kauffman (2005) situa que Freud foi o responsável a introduzir uma reflexão moderna sobre identidade, a partir do conceito de identificação, mecanismo psíquico que, na psicanálise freudiana, terá um sentido de incorporação, apropriação de modelos e imagens, advindas do meio que o rodeia<sup>2</sup>. Para Kauffman (2004), o período que sucede a segunda guerra mundial foi marcante para que questão da identidade começasse a despontar:

---

<sup>1</sup> O autor destaca que a problemática da identidade como vemos hoje, está ligada à modernidade, marcada pela desestruturação das comunidades e individualização, provocada pela modernidade. (KAUFFMAN, 2005)

<sup>2</sup> Conforme Pedrossian (2008, p. 425), “Freud considera serem três as formas da identificação: 1. constitui a forma original de laço emocional com um objeto; 2. Desempenha um papel na origem do complexo de Édipo: o menino desenvolve uma catexia de objeto sexual diretamente com a mãe e, na passagem do complexo de Édipo, recalca o desejo incestuoso e identifica-se com o pai, tomando-o como modelo devido à idealização. O menino percebe, entretanto, que o pai se coloca em seu caminho em relação à mãe; sua identificação com o pai passa a ostentar um colorido hostil e, então,

Os indivíduos, que tinham permanecidos integrado em conjuntos sociais relativamente estáveis durante a primeira fase da modernidade, organizada e institucional, viram-se, então, entregues a si mesmos para definir o sentido de sua vida. [...] Desde o adolescente em crise até as comunidades culturais desenraizadas, a questão identitária manifestava-se de forma múltipla, mas coordenada e convergente, e não iria ocupar a boca de cena. (Ibid, p. 26).

É neste contexto que o responsável por introduzir o conceito de identidade à ciências humanas, Erik Erikson, desaponta com a obra *Infância e sociedade*, apresentando uma concepção de identidade como produto, no entanto, um produto final, fruto de um processo da vida infantil. Para Kauffman (2005), emerge a partir do teórico, uma concepção de identidade estática e fechada. O autor destaca, também, a influência de George Mead que, ao oposto de Erikson, apresenta um caráter mais interativo e processual de construção identitária, marcando sua influência no interacionismo simbólico.

A história da identidade não se resume ao exposto, no entanto, esta rápida apresentação serve para que possamos visualizar que o conceito de identidade inicia-se a partir de uma concepção substancialista, estática e individual e abre-se para uma concepção interativa e processual, assim como, para uma variedade de definições dentro das ciências humanas e sociais.

Neste trabalho, situamos a identidade na perspectiva sociológica. Com a teoria escolhida, a identidade é tomada neste estudo como uma interação entre o sujeito e o social, impossível de localizá-la em apenas uma destas esferas, como preceitua Claude Dubar (2005).

Para Dubar (2005), a identidade é uma construção contínua, formada no processo de socialização e mediação entre duas dimensões: a identidade para si, que pode ser entendida como a identidade incorporada pelos indivíduos e manifestada nas histórias que os indivíduos contam sobre o que são; e a identidade para o outro, compreendida como as identidades atribuídas pelas instituições e pelos agentes e que pretendem “definir que tipo de homem (ou mulher) você é” (p.137).

---

passaa identificar-se com o desejo de substituí-lo também em relação à mãe. A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se manifestação de ternura com tanta facilidade quanto um desejo de manter distância de alguém; 3. surge devido à percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma pessoa que não é objeto do instinto sexual, de maneira que essa identificação parcial pode representar o início de um novo laço: desejo de colocar-se na mesma posição.

De acordo com Berger e Luckman (1985), os processos de socialização geram saberes e identificações a partir de diferentes experiências. Os autores apresentam duas dimensões da socialização: primária e secundária. A socialização primária pode ser entendida como a primeira imersão do indivíduo no mundo, experimentada na infância, e a socialização secundária, a imersão do indivíduo em mundos especializados, pela qual ele interioriza conhecimentos específicos, como é o caso da escola e da formação universitária.

Berger e Luckman (1985) apreendem o conceito *socialização secundária* a partir da compreensão de que a socialização nunca é total e jamais está acabada, já que, após a consciência da realidade interiorizada na socialização primária, o indivíduo continua sua socialização com novas interiorizações. Essas novas interiorizações são próprias das sociedades que apresentam alguma divisão de trabalho e de conhecimentos e referem-se à “aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raiz na divisão do trabalho” (BERGER; LUCKMAN, 1985, p.185).

A socialização é um importante processo em que não apenas conhecimentos são interiorizados, mas do qual emergem as construções identitárias. Considerando que as identidades são produtos da socialização (DUBAR, 2005), podemos inferir que a socialização profissional confere uma identidade profissional ou formas identitárias<sup>3</sup> ao sujeito que se coloca em processo de interação:

A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidade ligado às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante a sua vida e das quais aprende a tornar-se ator. (DUBAR, 2005, p.XVII).

Dubar (2005, p. 136) conceitua a identidade como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

---

<sup>3</sup>Dubar (2005) apresenta sua justificativa em relação a preferir a expressão *forma identitária* ou *fenômenos identitários a identidade*: considera que as identidades, coletivas e pessoais, são forjadas em contextos históricos e simbólicos, são construções sociais, o que torna perceptível a elucidação de “formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada” (DUBAR, IB., p. XX). Nóvoa (2007), diante da dinâmica que caracteriza a construção do ser professor, afirma ser mais adequado o termo *processo identitário*.

Logo, a identidade não é uma entidade externa, nem se limita ao funcionamento essencialmente psíquico, mas é uma construção histórica, constituída em meio às contradições e dotada de pluralidade: "o eu é um objeto constituído como uma cebola; poderíamos descascá-lo e encontraríamos as identificações sucessivas que o constituíram" (LACAN, 1949 apud DUBAR, 2005, p.24).

O que está em jogo na construção identitária é a tensão entre a identidade para si, que consideramos a identidade real interiorizada e incorporada pelo indivíduo, e a identidade para o outro, que é a forma como sou identificado para o outro ou, ainda, a identidade conferida a mim pelo outro. Conforme Dubar (2005), há disponíveis algumas categorias de identificação que nos atribuem certa identidade, essa identidade para o outro. Em contrapartida, e interagindo com a identidade para o outro, a identidade para si tem a ver com o nosso sentido de pertencimento. Trata-se de processos heterogêneos, mas que estão no centro da transação<sup>4</sup> identitária. O autor destaca que, entre os anseios de ser como os outros, aceito pelos grupos aos quais pertence ou deseja pertencer, e o aprendizado da diferença, até mesmo da oposição em relação a esses grupos, o indivíduo deve construir sua própria identidade por uma integração progressiva de suas diferentes identificações positivas ou negativas.

Temos, assim, uma variedade de identificações possíveis. Estamos falando de um momento de ação, da atividade pela qual "o indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições" (DUBAR, 2005, p. 138), as quais, também, estão vinculadas às trajetórias vividas pelo sujeito.

Com essas considerações, é possível situarmos a identidade docente como um processo construído em diferentes espaços de socialização, em um movimento de transações entre as identificações atribuídas aos sujeitos (que professor se quer formar?) e as identificações que o sujeito assume e interioriza (que professor eu quero ser?). Em relação à formação inicial, podemos entendê-la como um momento de socialização secundária que agrega conhecimentos específicos. Dessa forma, ela

---

<sup>4</sup> A expressão *transações* é usada em comparação com os processos de equilíbrio, segundo Piaget, entendidos como processos de passagem de um estado de menor para maior equilíbrio. Estão no cerne desse processo, dois movimentos: a assimilação, onde se incorpora os novos dados às estruturas já existentes, e a acomodação, onde há um reajuste em função das transformações externas.

é encarregada de contribuir para a construção da profissionalidade docente, entendida como aquilo que é próprio da ação docente, de acordo com Sacristán (2008, p.65) “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A identidade atribuída ao professor, seja nos documentos oficiais, seja nas instituições de formação, ou ainda, na perspectiva dos professores/as que os formam, integra uma dimensão interdependente dos projetos subjetivos que envolvem experiência, perspectiva e implicação pessoal dos professores (CARROLO, 1997).

## 1.2 SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

Percebemos o aumento das investigações que tenham por temática a formação e identidade docente, em especial, desde a década de 1990. Alguns levantamentos apontam para uma sistemática atenção dada a este tema, apontando o contexto política e social da época (ANDRÉ et al, 1999; ANDRADE, 2006; LEMOS, 2009).

André et al. (1999), em estudo de revisão nos periódicos nacionais sobre educação (1990 a 1997) e nos trabalhos apresentados no grupo temática *Trabalho e formação docente* dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1992 a 1998), identificaram que, referente à década investigada,

Identidade e profissionalização docente surgem como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. (ANDRÉ et al., 1999, p. 303).

Tal expectativa é confirmada em trabalhos de revisão mais recentes. A análise feita por Andrade (2006) em dissertações e teses, publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 1999 e 2003, aponta para um aumento gradual das investigações sobre identidade e profissionalização docente. Na mesma direção, a pesquisa de Lemos (2009), no período de 1987 a 2006, identificou um aumento nas produções sobre identidade profissional docente.

Dois aspectos são citados por Lemos (2009) para compreendermos o destaque dado à identidade docente na década de 1990. O primeiro é o contexto de reformas educativas da época caracterizadas, sobretudo, pela incidência de mecanismos norteadores e reguladores do trabalho docente (PEREIRA, 2006). O segundo é o maior crescimento de pesquisas voltadas às questões relacionadas com histórias de vida, memória, representações, ciclos de vida e trabalho com autobiografia e narrativas docentes.

O contexto político acima mencionado, leva-nos a um primeiro aspecto que integra a construção da identidade docente: a organização do sistema de ensino e seu contexto político, social e econômico. Para Libâneo et al. (2009), a organização do sistema de ensino pode ser considerada em três instâncias: a) o próprio sistema de ensino do país e suas políticas educativas e diretrizes organizativas e curriculares; b) as escolas; c) as salas de aula. Esses três pilares se integram, uma vez que “as escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula” (Idem, p. 177).

As políticas educacionais e curriculares incidem sobre a organização escolar e o trabalho docente. Por estes fatores, é possível afirmarmos que o desempenho e a identidade dos professores são afetados, uma vez que são geradas representações sobre a docência e a identidade docente, levando a uma ressignificação, positiva ou negativa, da prática profissional (OLIVEIRA, 2010). Contextualizando o cenário de transformações, situamos as mudanças políticas que ocorreram a partir da década de 1990, em consonância com novas relações econômicas, sociais e de produção do conhecimento; nessa conjuntura, engendram-se novas funções à escola, assim como ocorreu sua expansão.

Termos e ações – gestão democrática, integração comunidade-escola, avaliação externa – começam a ser evidenciados no vocabulário discursivo e organizacional pedagógico, ao lado de dispositivos práticos que visam regular as práticas e decisões do professorado (VIEIRA et al., 2009). Tais elementos patenteiam mecanismos que ora apontam para um caminho mais democrático e participativo na escola, ora põem em dúvida a autonomia docente e seu poder como grupo profissional. Para Oliveira (2010), a identidade do professor é um espaço de conflito entre essa ambiguidade. Logo, entendemos que a identidade docente é construída circunscrita ao conflito sobre a autonomia do professor.

O segundo aspecto mencionado por Lemos (2009), está intrinsecamente relacionado com a problemática do conflito apontado por Oliveira (2010): o desenvolvimento de pesquisa que envolve a história de vida, narrativas formativas, ciclo de carreiras, memórias, autobiografias dos professores. Sobre este aspecto, entendemos que o professor é focalizado como o centro das investigações, o que nos permite afirmar que há um reencontro da dimensão pessoal do professor. No mesmo sentido, há uma reconfiguração do professor como um profissional que reflete sobre sua prática e constrói seus saberes na experiência, logo, há também a retomada da autonomia docente.

Para Nóvoa (2007), a separação entre a dimensão pessoal e profissional, seja no campo científico ou institucional, contribuiu para uma crise na identidade docente. O autor considera que o reconhecimento disso representa uma virada nas investigações sobre os professores, nas últimas décadas do século XX, que tem por mérito “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2007, p. 15). Nesse sentido, reconsidera-se o professor como um ser identitário, com sua forma de “ver as coisas” e de posicionar-se diante do mundo, o que afeta a sua perspectiva de formação e sua forma de atuação profissional:

[...] esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão a um eixo pessoal que o distingue dos outros, sua identidade. Associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes, nos modos de ser de profissionais. (GATTI, 1996, p.86).

O que está no centro do processo identitário é a produção íntima da maneira de ser professor, presente mesmo em tempos de racionalização e uniformização. Para Nóvoa (2007, p.17), “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. Sendo assim, a identidade docente torna-se uma dimensão da identidade do indivíduo. O autor destaca o caráter dinâmico da construção identitária:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA,2007, p.16)

Para Scoz (2011), os professores são sujeitos produtores de sentidos acerca dos seus processos de ensinar e aprender e, nesses processos, integram suas dimensões sociais e afetivas, pensamentos e emoções.

Outro aspecto sobre as pesquisas na área educacional é o da amplitude e da variedade temática das produções que versam sobre a identidade docente. Lemos (2009) argumenta que a variedade temática das produções revela diferentes situações e contextos, pelos quais é possível pensar a construção da identidade docente – tal variedade pode ser exemplificada pelo uso de diferentes referenciais teóricos. Sobre tais contribuições, Faria e Souza (2011) apontam que o conceito de identidade nos estudos sobre a formação de professores é trabalhado com base nas contribuições de diferentes áreas da Psicologia e da Sociologia, revelando diversas perspectivas.

Ainda sobre a diversidade de possibilidades de pesquisas em torno do tema aqui apresentado, Garcia et al.(2005, p. 54) destacam que:

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho.

A ampla possibilidade de investigação comunga com a própria heterogeneidade da profissão e do trabalho docente, exemplificada nos níveis, características e atribuições diferenciadas no próprio tecido educacional. Estamos falando de níveis escolares diferentes, variedades de disciplinas, diferentes processos de formação entre os docentes, contextos institucionais divergentes, que levantam a marca da diversidade dentro da profissão e do trabalho docente (LUDKE; BOING,2004; GATTI, 1996). Tal diversidade é considerada por Gariglio (2010) uma característica, pela qual, a identidade do professor torna-se plural como grupo social, uma vez que, para o autor, a heterogeneidade da docência revela subgrupos com sua própria identidade e com sua própria cultura: cada subgrupo apresenta especificidades no seu fazer e ser.

Nesse emaranhado de tecidos das produções, é possível considerar que os estudos apropriam-se de um conceito de identidade como um fator dinâmico, relacional, contínuo e plural, o que seria considerar a “multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido



em um dado contexto histórico-social” (MORGADO,2011, P.155). Desta forma, Pimenta (2009) entende que o processo de construção da identidade profissional docente se dá

a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autora, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua historia, de sua historia de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseio, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.” (p. 19)

Sendo assim, a identidade docente é composta de dimensões variadas e forjada em diferentes espaçotempos: na experiência do exercício profissional e das relações no espaço da escola (GRIGOLI et al, 2010; VIEIRA et al., 2009), nas participações em sindicatos (OLIVEIRA, 2010), nas atribuições políticas em torno desse profissional e de sua prática (FARTES, 2008; MONFREDINI, 2008), na formação inicial (GIANOTTO; DINIZ, 2010; BRANDO; CALDEIRA, 2009), nas experiências práticas do estágio (DRESCH et al, 2008).

Logo, versar sobre a identidade docente é compreender que estamos diante de um processo contínuo de construção que integra vários aspectos. Para Garcia et al. (2005), as pesquisas sobre essa temática serão sempre parciais, provisórias e restritas, uma vez que estarão enfatizando alguns aspectos ou fatores, que integram a identificação dos docentes com o seu trabalho, dado que a identidade docente é a síntese sempre provisória de inúmeros fatores que interagem entre si,

[...] configura-se, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provêm do contexto sociocultural, por exemplo o repertório de técnicas corporais que ele acumula durante a infância, adolescência e juventude, suas experiências de ensino-aprendizagem na função de discente no ensino básico, uma série de crenças que elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida” (MOLINANETO; MOLINA, 2003, p.271)

### 1.3A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar na formação dos professores nos traz o desafio de delimitar a perspectiva para compreender tal temática, isto porque a formação dos professores é uma categoria teórica no campo da educação, uma área de pesquisa, foco de políticas e prática pedagógica (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011), conferindo-lhe uma complexidade conceitual e empírica. Explanamos, a seguir, nosso entendimento sobre a formação, com intuito de apresentar a perspectiva de formação que guia esta pesquisa. Também nos debruçamos sobre a formação inicial, compreendida como elemento identitário da docência (FARIAS et al, 2011) e o Estágio Supervisionado, momento inerente e central à formação inicial e locus da construção identitária.

#### 1.3.1 Delineando um entendimento sobre formação

A primeira perspectiva que lançamos mão para compreender a formação dos professores constrói-se na indagação: formar professores limita-se ao espaço-tempo da universidade ou se amplia?

Em um primeiro momento é possível entendermos a formação de professor dentro de dois contextos: a formação inicial e a formação continuada. Nestes contextos, a formação do professor inicia-se com sua profissionalização – oferecida em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo-se a modalidade normal como exigência mínima para atuação na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, art.62) - e continua após a entrada na carreira docente, sendo esta vislumbrada pela lei como parte da valorização profissional, devendo ser assegurada nos estatutos e planos de carreira do magistério, considerando (BRASIL, 1996, art.67).

Contudo, a formação de professores neste trabalho, apreende uma perspectiva mais ampla sobre formação, que integra-se aos mais diversos espaços e tempos de socialização. Freire (2001) nos apresenta tal perspectiva ao narrar seu próprio desenvolvimento docente e ao afirmar que “[...] não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência da minha infância, de minha adolescência, de minha juventude.” (FREIRE, 2001.

P.42), aduzindo a conclusão de que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p.43).

Portanto, entendemos que a formação ganha um sentido mais amplo e complexo. Torna-se amplo quando experiência de formação não se restringe à entrada ou à saída da universidade, mas um processo de socializações anteriores que processam expectativas, saberes e identificações subjetivas, sobre a experiência de socialização vindoura, a socialização profissional e a nova identidade docente ali gerada. A formação torna-se complexa por ser tecida em redes subjetivas e coletivas, contrapondo-se a um modelo unívoco e linear. Portanto, pensando-se em formação de professores, a técnica e a racionalidade, como campo epistêmico que representa a linearidade, não dá conta da realidade dos processos de socialização e construção identitária.

Para Azevedo e Alves (2004), os contextos de formação de professores são vários, configurando-se como espaçotempos que se efetivam em redes - diferentes, complementares ou antagônicas redes culturais:

[...] nascemos numa família e fomos ou não criados nela, localizada numa determinada classe social; pertencemos a determinado gênero; professamos ou não certa religião; frequentamos determinadas escolas; migramos ou não de casa, bairro, cidade ou Estado, alguns até de país; tivemos acesso a determinadas formas de lazer e de informação; fizemos certas amizades e inimizades; participamos ou não de diferentes movimentos sociais; nascemos, crescemos e vivemos em determinados contextos locais, regionais, nacionais e mundial em determinada época [...] Em todos esses espaçotempos, aprendemos comportamentos e regras sociais, fizemos/fazemos escolhas, tecemos/destecemos/reteceamos nossos valores, nossa concepção de mundo, nossas formas de estar no mundo, num processos contínuo e ininterrupto de tensões e de múltiplas e complexas negociações. (AZEVEDO e ALVES, 2004, p.7-8)

Freire (2001) ajuda-nos a compreender as redes de formação e o sentido do inacabamento que *formar-se* apresenta, relatando sua própria experiência.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. [...] Não nasci, porém, *marcado para ser* um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não (FREIRE, 2001, p. 40/43)

As tramas, reflexões, observações, a relação com outros sujeitos, a leitura de textos e abertura para diversidade são elementos de uma rede de formação que tornaram Paulo Freire o educador que era: “me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude” (FREIRE, 2001). A experiência decorrida em um percurso de vida formam quem somos, como pessoa e como professores.

Logo, Freire (2001, p. 40) chama-nos à problemática da formação dos professores:

As vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Desta forma, entendemos que ao invocar as experiências da infância e adolescência na trajetória profissional dos professores, Freire (2001) coaduna com uma perspectiva de formação na qual “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação” (MOITA, 1995, p.114).

### 1.3.2 A formação inicial dos professores

Considerada um dos elementos identitários da docência (FARIAS et al., 2011), a formação apresenta-se como um campo de estudo de destaque nas últimas décadas, dada à complexidade da educação e à profissão docente, em face das aligeiradas mudanças sociais, políticas e econômicas.

Entendemos que a formação docente é um processo dinâmico, em estreita ligação com a qualidade de ensino. Se a formação do professor já esteve pautada em uma racionalidade técnica, baseada em métodos e técnicas de ensino, hoje o discurso sobre formação docente engloba a necessidade de contemplação da realidade escolar, da coletividade, criatividade, reflexividade, política, diversidade, do dinamismo, da ética, criticidade, continuidade; logo, compartilhamos o conceito de formação como “espaço institucional, individual e coletivo onde o docente [...] busca encontrar o modo de fazer, refazer e desfazer, objetivando sempre a construção dos

conhecimentos seu e do aluno” (VIRGÍNIO, 2009, p. 148) – nessa dinamicidade o professor constrói sua identidade.

Para Gariglio (2010), a formação inicial, além da aprendizagem de conteúdos e técnicas de ensino, é um ambiente formativo da identificação dos sujeitos como professores de uma matéria, integrados a um campo disciplinar. Na investigação com os professores de Educação Física, o autor destaca que, “na formação universitária, portanto, engendram-se ou perpetuam-se sensibilidades, disposições, crenças acerca do tipo de intervenção pedagógica destinada aos professores de Educação Física na escola, sensibilidade essa fundamental para a constituição de certezas sobre a sua prática docente.” (GARIGLIO, 2010, p.25). Logo, refletimos sobre o papel da formação inicial como o de um espaço confluyente de identificação com a matéria de ensino, da forma de ver o ensino e de perceber-se como professor de uma área específica.

A formação inicial também é um espaço-tempo que proporciona mudanças significativas sobre a compreensão do próprio trabalho docente. Conforme Brando e Caldeira (2009), a escolha profissional dá-se pelo imaginário que construímos sobre certa profissão, incluindo a perspectiva de *status* profissional. Os autores apontam para as contradições que implicam negativamente quando da escolha por essa profissão, como baixos salários, descaso político, condições precárias, enfim, a desvalorização do professor; daí a importância da formação inicial na constituição de saberes e na proposição de experiências nas quais os futuros professores sejam capazes de refletir e a partir das quais se construam como tal. Para Guimarães (2004), os cursos de formação inicial contribuem para o fortalecimento e/ou desenvolvimento da identidade docente, colocando em discussão e despertando “a identificação dos futuros professores com a profissão, como forma de se contrapor a identidade profissional que constitui e se constrói socialmente em relação ao ser professor” (GUIMARÃES, 2004, p.28).

Pimenta (2009) aponta para os cursos de licenciatura como um espaço de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que irão auxiliar na construção do saber-fazer docente. A autora situa que os Professores em Formação Inicial apresentam saberes sobre o que é ser professor advindos da experiência anterior à entrada na vida acadêmica: são saberes acumulados de sua experiência formativa e social. A própria experiência como aluno permite que os graduandos cheguem à formação inicial com saberes sobre a profissão que

influenciam seus processos de identificação; contanto, a formação inicial deverá contribuir para uma passagem dos alunos de “[...] seu ver o professor como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor.” (PIMENTA, 2009, p.20).<sup>5</sup>

Na mesma perspectiva, Imbernón (2010) apresenta, como um momento de socialização da profissão docente que contribui para aquisição do conhecimento profissional, a “aquisição de conhecimento pedagógico comum” (p.62), que se refere a imagens e a estereótipos sobre a docência, construídos na etapa escolar e considerados, muitas vezes, obsoletos para o exercício da profissão. O autor sugere que essa socialização comum, ao adquirir importância “nas ideias prévias do futuro professor” (Ibid., p.62), deve ser tomada como ponto de partida nos programas de formação inicial.

Há, no espaço de formação inicial, um processo de produção de significados pelos quais os indivíduos orientam seu comportamento de maneira prática, referente à sua carreira. A universidade passa a exercer o papel de espaço que proporciona momentos de reflexão, apoio e integração acerca das novas experiências, voltado claramente para a autonomia profissional (SILVA et al., 2009). Logo, o papel do estágio é importante, pois aponta para um contexto de trabalho de impacto decisivo sobre como os graduandos irão construir suas carreiras com a saída do ensino

### 1.3.3 O Estágio Supervisionado

Compreender o papel do Estágio Supervisionado no contexto atual requer um olhar sobre o passado. Nesse sentido, resgatamos alguns aspectos históricos relacionados à Prática de ensino/Estágio Supervisionado, a fim de compreendermos as concepções que emergiram neste processo. Para tanto, reportamo-nos ao ano de 1939, momento em que duas Leis de caráter nacional emergem para organização da formação de professores, uma no nível do Ensino Normal, e outra voltada para o superior.

No ano de 1946 acontece a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), pela qual buscou-se unificar o currículo dos cursos normais que, até então, eram de responsabilidade dos estados. Em tal lei, a prática abrangia a

---

<sup>5</sup> Esta é uma das dimensões que a autora destaca acerca dos saberes da experiência: “[...] em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente [...]” (PIMENTA, 2009, p. 20).

disciplina a ser realizada no terceiro ano de ensino para a formação dos professores primários (Art. 8º) e, para o curso de regentes, no quarto ano de estudo na disciplina intitulada Didática e Prática de ensino. Pimenta (2006) destaca que a concepção de prática observada nos pressupostos da Lei está ligada à imitação de modelos, pelo qual se procede a observação e posterior aplicação. A autora também destaca a imprecisão quanto às disciplinas Metodologia, Didática e Prática de ensino, conforme podemos perceber nos seguintes trechos da Lei:

[...] c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário; d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso (BRASIL, 1946, art. 14).

Anos antes, em 1939, a aprovação do decreto-lei n. 1190/39 organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse curso, observa-se a finalidade de, entre outros, “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (Art. 1º). Destacamos que, através de tal decreto, há a organização das Licenciaturas, implementadas no sistema 3+1: 3 anos de bacharelado e 1 de inserção no curso de didática, caracterizando a formação do licenciado – configurando a dicotomia entre conteúdo e método, distanciando a Prática de Ensino da formação de professores, o que para Barreiro e Gebran (2010), ainda se apresenta nos cursos de Licenciatura atuais.

Conforme a lei, o curso de didática era composto pelas seguintes disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939, art. 20). São nos decretos-lei nº 9053/46 e nº 9092/46 que identificamos a prática docente vinculada ao curso de didática, que deverá acontecer nos ginásios de aplicação, obrigação a ser garantida pelas Faculdades de Filosofia federais: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (BRASIL, 1946, art. 1º) e como elemento obrigatório à diplomação do licenciado, acrescenta-se: “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de

psicologia aplicada à educação” (BRASIL, 1946a, art. 4º). Contudo, percebemos os decretos supracitados não tornam a prática um elemento obrigatório.

Conforme Andrade e Resende (2010), é após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que o Parecer nº 292/62 do, então, Conselho Federal de Educação, que a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado passa a ser requisito curricular obrigatório, a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores em escolas, na rede de ensino, em um tempo mínimo de 5% da carga horário do curso, determinado através do Parecer nº 627/62. As autoras citadas destacam o predomínio do caráter de treinamento, pelo qual era possível aplicar em situação real de ensino os conhecimentos adquiridos no curso.

A década de 70 é marcada por uma visão tecnicista da educação e, por conseguinte, da formação docente. A formação superior passa a ser regulamentada pela Lei 5540/68 e é promulgada a Lei 5692/71, que dá as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º grau. Nas Licenciaturas, permanece prevalecendo o parecer 672/69 (Barreiro; Gebran, 2010), mas, no parecer CFE nº 349/72, que suplementa a Lei 5692/71, encontramos referências sobre o estágio.

Primeiro, observamos que a prática de ensino deverá ocorrer na forma de Estágio Supervisionado, dentro da disciplina Didática que “[...] fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e, com ela, identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de Estágio Supervisionado” (BRASIL, 1972). Entendemos que não há uma clareza no que concerne à identidade do Estágio Supervisionado e que a Didática fica restrita a oferecer domínios de ação para a prática. Mesmo não se tratando de um parecer voltado para as Licenciaturas, fica clara a concepção de Estágio da época.

Nos anos 80, destaca-se o espírito de reivindicação e organização dos professores, o que intensifica as reflexões sobre a formação docente. Mesmo predominando a dicotomia, prática e teoria, há uma forte reivindicação para que os professores e sua formação estejam comprometidos com a escola, a qual passa a ter um papel importante para a conscientização e uma ação contra as relações de opressão. Desta forma, a prática distanciada do contexto escolar e da teoria não correspondem mais a esta exigência (PIMENTA,2006).



É a partir da promulgação da LDB n.9394/96 e os pareceres posteriores, que a prática e o Estágio Supervisionado ganham uma identidade melhor delineada. A LDB, no artigo no artigo 65, determina que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Com os pareceres seguintes, a prática na formação dos professores ganha outro contorno que não se restringe ao Estágio Supervisionado: “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2001, art. 3). A dimensão prática passa a ser considerada elemento proporcionado no transcorrer do curso. Destaca-se que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2001, art. 13). Estas considerações levam-nos a compreender que a prática passa a definir-se em duas dimensões: uma que acontece ao longo do curso, que pressupõe uma aproximação com o campo de atuação profissional, e a segunda, acontece na forma do Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório, de maneira mais interventiva, pela qual, mesmo em condição de supervisão, o formando esteja em situação mais interventiva, e ainda que em situação supervisionada, assuma com autonomia o exercício da atividade docente.

Sobre a prática de ensino, o parecer do CNE n.27/2001 ressalta que o Estágio Obrigatório deve se desenvolver a partir do início da metade do curso, nas escolas de educação básica. A resolução CNE nº 2/2002 dispõe sobre a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo um total de 400 horas para a prática, como componente curricular e 400 horas para o Estágio Supervisionado. A compreensão para o aumento da carga horária é de que as 300 horas, previstas na LDB/1996, não são suficientes para as exigências da formação e a integração teoria e prática (CNE/CP nº 28/2001). Pimenta e Lima (2011) chamam a atenção para a fragmentação entre teoria e prática que se mantêm com a separação da carga-horária dos cursos de formação distribuídas entre prática, Estágio Supervisionado e conteúdos científico-cultural e atividades acadêmica-científica-culturais, constituindo um desafio a ser superado.

É neste contexto que estão inseridos os cursos de licenciatura atualmente. Nele, percebemos a tentativa de se dar ao Estágio Supervisionado, o seu próprio

espaço, uma vez que na legislação educacional anteriores a 1996, não há uma definição sobre a sua função e papel. Logo, há uma variação na concepção em torno do Estágio Supervisionado, que, como indicam as letras das legislações aqui apresentadas, passam por uma visão dicotômica, técnica, até chegar à atualidade, com uma perspectiva que se pretende reflexiva. Desta maneira, é possível percebermos que há uma tentativa nas legislações atuais de atentar para as críticas sobre o Estágio Supervisionado, enquanto reprodução de modelos, desvinculado da realidade escolar e de caráter eminentemente prática.

Nossa concepção de Estágio parte do entendimento de que este espaço de formação é uma vivência da inserção do Professor em Formação Inicial na escola, permitindo um olhar sobre a sua futura atuação profissional e, por assim dizer, um divisor de águas no que concerne à compreensão e identificação com o exercício da docência. O estágio torna-se um lugar de construção e fortalecimento da identidade:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 68).

Na mesma direção, Lima (2009, p.01) afirma que no encontro com o cotidiano escolar, “[...] os estagiários aprendem a profissão docente e encontram elementos de sua identidade na interação e intervenção que lhes confirmam reconhecimento de sua presença naquele espaço”. O Estágio é espaço de construção da identidade docente, pois nele é que se

[...] traz à tona algumas incertezas, especialmente sobre a permanência na carreira e a escolha pela profissão docente. Neste momento, pelo desencanto ou situações adversas, os professores podem abandonar a docência. (FARIAS; NASCIMENTO, 2012, p. 71).

Também é na imersão do trabalho docente e no contato com dinâmicas práticas que “[...]alguns elementos vão ficando mais solidificados, como as escolhas, as tomadas de decisão, a compreensão do que é ser professor.” (SOUZA NETO et al., 2012, p. 126).

Batista et al.(2012) destacam que compreender a construção identitária através do Estágio Supervisionado é compreender o sentido dado pelo formando à sua própria prática, privilegiando a formação da pessoa humana, o que nos leva a

identificar uma noção de formação, que toma por perspectiva a dimensão subjetiva. Os autores afirmam ainda que é necessário um processo reflexivo, pelo qual as identidades são possíveis de serem reconstruídas.

Desta forma, entendemos o Estágio Supervisionado como um espaço de imersão no trabalho docente, pelo qual os Professores em Formação Inicial assumem a responsabilidade e o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem com autonomia. A supervisão passa a ter uma perspectiva reflexiva, pois, considerando que a necessária relação de autonomia presente no Estágio, o supervisor tem um papel fundante para a reflexão das ações pedagógicas ali geradas, mas também do contexto em que se inserem. Logo, o Estágio Supervisionado é momento de ressignificação do trabalho docente, da escola e seu contexto e das próprias ações pedagógicas.

## 2 METODOLOGIA

“Um saber que só vê a sua finalização não consegue perceber que o que se quer no final está justamente no meio do caminho” (GHENDIN; FRANCO, 2001, p. 9). Essa afirmativa traduz a perspectiva desta pesquisa. Sendo assim, acompanhamos a prerrogativa de que a investigação nos revela os elementos significativos que percorrem a construção da identidade docente no grupo analisado, em um vislumbre de que, como dizem os versos de Antônio Machado (1912): ao andar, faz-se o caminho.

Nosso objetivo não era o de comprovar hipóteses; logo, precisávamos ir ao encontro do sentido dado aos sujeitos sobre sua identidade docente, compreendendo-a sob a ótica de quem se inseriu no campo de pesquisa e da fundamentação teórica que nos acompanhou. Dessa forma, enveredamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Minayo (2011) considera que a pesquisa qualitativa trabalha com fenômenos humanos: significados, motivações, crenças, valores e atitudes. Tais fenômenos são parte da realidade social, “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2011, p. 21),

Ao apresentar os fenômenos com que a pesquisa qualitativa trabalha, a autora supracitada está apresentando fenômenos identitários, construídos na relação entre a realidade objetiva e subjetiva, como apresenta Dubar (2005). Logo, o conjunto de fenômenos humanos e identitários só é possível de ser interpretado, considerando os significados dados pelos próprios pesquisados, o que compreende uma postura de abertura, exposição e aproximação entre pesquisador e pesquisados, em interação.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam as seguintes características para a pesquisa qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador, o instrumento principal; na investigação qualitativa, os dados são descritivos; há uma maior preocupação com os processos do que com os produtos/resultados; nas investigações qualitativas há uma tendência em analisar os dados de forma indutiva e há um foco nos significados atribuídos pela pessoa pesquisada.

Partilhamos da caracterização da pesquisa feita por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que, por considerarmos a complexidade da construção da identidade, na

qual vários fatores interagem entre si, não partimos de hipóteses preestabelecidas, mas vamos ao encontro das questões importantes que foram reveladas no transcorrer da pesquisa. O processo de construção da identidade docente é foco da investigação, já que a identidade não é vista como algo dado e acabado, mas que é construída nos itinerários biográficos dos sujeitos e nas sucessivas socializações. Para compreender tal processo no Estágio Supervisionado, nossa inserção e acompanhamento neste espaço foram importantes, pois possibilitou perceber o cenário de socialização e os elementos marcantes que contribuíram para a transação identitária dos PFIs.

O *ambiente natural* (BODGAN; BIKLEN, 1994) pelo qual enveredamos é a disciplina Prática de Ensino em Educação Física/Estágio Supervisionado II, da grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, localizado na cidade de João Pessoa. A prática de ensino acontece na forma de Estágio Supervisionado, para alunos do 6º período do currículo de Licenciatura Plena em Educação Física. Desde a mudança curricular no ano de 2004, o curso de Licenciatura oferece o Estágio Supervisionado II para alunos do 5º período:

Trata-se de um estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física, regulamentado pelas Resoluções nº 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Resolução nº 04/2004 do CONSEPE/UFPB – Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura, pela Resolução do Curso de EF/UFPB (prelo) e pelo compromisso com a qualidade social da intervenção da UFPB na sociedade. (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 01).

O Estágio Supervisionado, disciplina que origina a nossa investigação, compreende uma duração mínima de 150 horas, distribuídas em três dias da semana, em um turno. Os alunos organizam-se em pequenos grupos para se deslocarem às suas respectivas escolas (campo-estágio) públicas e/ou filantrópicas da cidade de João Pessoa, distribuídos de modo que tenham disponibilidade de horário compatível com as aulas da disciplina.

O Estágio Supervisionado será desenvolvido em escolas públicas e/ou filantrópicas (ONG) de João Pessoa, com um mínimo de 150 horas de atividades, compreendendo: descrição analítica do campo de estágio e da turma, observação, co-participação, planejamento, docência, avaliação (diagnóstica, formativa, somativa) e elaboração do Relatório Reflexivo. Haverá seminários temáticos para discussão de questões emergidas da própria necessidade pedagógica, constituindo-se num momento prático de

esclarecer a prática com a teoria e substanciar/confrontar a teoria com a prática. Esta disciplina realizar-se-á de modo coletivo, para isso há o coordenador e os supervisores. (Idem, p. 01).

Podemos considerar que a organização da disciplina é pautada em uma perspectiva dialógica, coletiva e reflexiva. Dialógica, pois considera o diálogo nas suas diferentes manifestações, como momento de abertura para o outro; reflexiva, pois compreende o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer; e coletiva, uma vez que a reflexão e o diálogo exigem a presença do outro, e a docência configura-se como um trabalho de interação entre homens e mulheres.

A colaboração ocorre dentro da disciplina, com base em uma metodologia participante, mediada por um coletivo que agrupa o coordenador da disciplina e os supervisores - entre professores do Departamento de Educação Física da UFPB, alunos da pós-graduação, professores da rede municipal de ensino, monitores - alunos de graduação aprovados em processo seletivo. Esse grupo não é estabelecido como um quadro fixo, exceto pelo coordenador que exerce a função há quase duas décadas<sup>6</sup> e acompanha os Professores em Formação Inicial à escola do estágio, com vista a oferecer uma “[...] reflexão que favoreça ao professor perceber-se em ação histórico-social e saber-se capaz de posicionar-se nas situações vividas com posturas críticas[...]” (GOMES-DA-SILVA, 2009, p.109)

Assumindo a posição de supervisora na disciplina em questão, nos deparamos com um ambiente de ensino colaborativo e reflexivo. Dessa forma, nossa investigação experimentou uma perspectiva colaborativa de pesquisa, pela qual, os sujeitos investigados “colaboram fornecendo dados para a pesquisa e o pesquisador colabora com os professores, ajudando-os a refletir e transformar a prática” (TELES; IBIAPINA, 2009, p. 4). Para Ibiapina e Ferreira (2005), a pesquisa colaborativa lança um olhar para o professor, enquanto sujeito de conhecimento e não mero executor de tarefas, desvencilhando-se de uma visão tecnicista.

É nessa perspectiva que nos aproximamos dos PFIs, construindo uma relação de confiança e respeito, de forma que o espaço para reflexão aceita-se a possibilidade, inclusive, de discordância de opiniões.

A reflexão acontece entre o coletivo de coordenador, supervisores e alunos, em diversos momentos, no transcorrer da disciplina:

---

<sup>6</sup>O Estágio Supervisionado tem sido organizado durante esse período pelo professor Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, contando com outros dois coordenadores entre 2000 e 2003.

A reflexão da prática é a ênfase do estágio, por isso estruturamos diversos momentos de discussão que acontecem na escola, após as aulas ministradas, entre os estagiários, professores de Educação Física da escola e o professor supervisor; uma discussão periódica que acontece na universidade, são encontros de classe temáticos, previamente estabelecidos, em que todos os estagiários de diferentes escolas, junto com seus supervisores e coordenador se reúnem para discutir, de modo abrangentes, determinados temas diagnosticados pelo coletivo como problemas do cotidiano escolar [...] essa discussão não tem lugar apenas na verbalização, mas no ato da escrita. Todas as discussões das aulas são pautadas num roteiro de observação e são registradas no diário de campo. Por fim, as discussões são registradas num Relatório Reflexivo de todas as aulas ministradas, contendo a análise teórica da experiência ocorrida. (GOMES-DA-SILVA, 2009, p. 105).

A partir dos pressupostos de uma formação reflexiva, é possível construir novos conhecimentos pedagógicos, no movimento de ação, reflexão crítica e nova ação, assim como empreender uma transformação de si, da escola e da prática pedagógica (GOMES-DA-SILVA, 2009). A reflexão emerge em três categorias: ontológica, epistemológica e metodológica. A categoria reflexão ontológica é compreendida como um processo de aproximação de si, através do qual, o estagiário retoma suas origens culturais e familiares. A reflexão epistemológica busca aproximar o estagiário da realidade escolar, seus contextos e recursos epistêmicos de que dispõe, assim como busca compreender a turma em que ele atuará. Já a reflexão metodológica volta-se para a reflexão da prática educativa, em um movimento de reflexão sobre a ação (GOMES-DA-SILVA, 2009).

Considerando tais categorias um conjunto de estratégias que facilitam o exercício reflexivo, emerge nessa pesquisa: memorial e narrativa de Formação (reflexão ontológica); questionário temático, entrevista com diretores e professores da escola-campo, aula-avaliação (reflexão epistemológica); e aulas-laboratório, observações participantes, grupos dialogais, seminários temáticos, sessões reflexivas (reflexão metodológica).

Graças à organização há pouco descrita, inserimo-nos nesse espaço realizando supervisão, no primeiro semestre de 2011. Este momento foi de grande importância para a construção desta pesquisa, uma vez que possibilitou uma fase exploratória, de onde emergiu nossa problemática e pela qual nos aproximamos da organização da disciplina. Retornamos no primeiro semestre de 2012 para a realização da pesquisa, a fim de investigarmos a construção da identidade docente dos PFIs.

Entendemos que o Estágio Supervisionado, objeto da nossa pesquisa, por apresentar um campo epistemológico e metodológico com base na reflexão e colaboração, rompendo com uma perspectiva exclusivamente técnica, permitiu-nos um olhar mais próximo da construção da identidade docente.

Estivemos presentes, desde os primeiros momentos, nos encontros na universidade com o coordenador da disciplina, na divisão dos grupos e escolha da escola. Também participamos da primeira visita feita à escola-campo do estágio e, no decorrer do estágio, assistindo sistematicamente às aulas dos estagiários e nos reunindo para discussão no grupo dialogal, até o último encontro na universidade, com a apresentação dos resultados, através do vídeo etnográfico. Compartilhamos as primeiras e últimas reações, assim como as mudanças ocorridas neste período. Entendemos que as mudanças são como síntese temporária e o processo pelo qual se passam tais mudanças, nos forneceram elementos para compreender a construção da identidade docente, mediada pelo Estágio Supervisionado.

## 2.1 AS FONTES DE DADOS

Como esclarecemos anteriormente, o Estágio Supervisionado II é uma disciplina que agrega estratégias formativas, que visam contribuir para a formação de um professor prático e reflexivo. Ao nos inserirmos nesse espaço, algumas dessas estratégias mantiveram-se como instrumentos e técnicas para a coleta de dados. Agregamos, como fonte de dados, as produções dos estagiários, seja de forma escrita, com a Narrativa de Formação e o Relatório Reflexivo, seja oralmente, com as Entrevistas e os Grupos Dialogais.

A Narrativa de Formação e o Memorial são as primeiras exigências de produção textual na disciplina. Considerada uma modalidade autobiográfica, a Narrativa tem por objetivo adentrar a experiência escolar dos estagiários. O texto é redigido considerando-se as seguintes questões provocativas:

- a) Onde estudou? Escolas e período e o que foi mais significativo em termos de aprendizagem de Educação Física e de relacionamento entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola.
- b) Para você quais os professores que mais lhe influenciaram? Descreva o que eles faziam que o impressionaram.
- c) Qual sua experiência de prática profissional: lugares onde trabalhou, funções, períodos? Qual a maior aprendizagem nestas experiências em termos de limitações impostas (as suas próprias e as limitações institucionais e sociais) e como fez para conviver com elas ou superá-las?
- d) Qual sua experiência em termos de trabalho em equipe



(consensos, dissensos, respeito e desrespeitos, interdisciplinaridade e multidisciplinariedade), tanto em termos de trabalhos acadêmicos quanto em termos de prática profissional? e) Como sua trajetória escolar relaciona-se com a sua opção com a proposta pedagógica adotada? f) Quais os princípios pedagógicos que você adotará em sua prática educativa? (GOMES-DA-SILVA, 2009, p. 111).

O Memorial tem por objetivo apresentar as experiências mais marcantes relacionadas à infância e à adolescência, assim como valores, crenças, visão de mundo, projeto de sociedade e de educação. Os dois instrumentos, Narrativa e Memorial, foram tomados na pesquisa como um ponto inicial para conhecermos os PFIs. A leitura desse material foi também considerada para a elaboração da primeira Entrevista. Logo, além de outras questões abordadas pela Entrevista, alcançou-se a compreensão sobre alguns aspectos relatados nesses dois registros textuais.

Aproximamo-nos de instrumentos biográficos, visando “identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem esboçar” (PINEAU, 2011, p. 29). As marcas deixadas pelas experiências anteriores à universidade, convergem na direção de integrar-se à identidade docente em construção.

A leitura do Memorial e da Narrativa de Formação foi um passo importante, atrelado à entrevista, pelos seguintes fatores: a) foi possível iniciarmos a entrevista com a sensação de proximidade com os entrevistados, tendo em vista o conhecimento que já possuíamos sobre suas experiências de vida na infância e na adolescência; b) as entrevistas, inicialmente, reportavam-se às suas narrativas escritas, com o intuito de aprofundar alguns aspectos identificados e introduzir uma abertura confiável entre entrevistados e entrevistador.

Para Ludke e André (1986, p. 34), “a Entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o Entrevistador e o Entrevistado”. A nossa entrevista foi construída no processo de diálogo, estávamos atentos ao roteiro elaborado (Apêndice A) e às respostas dos estagiários, garantindo assim certa flexibilidade.

A elaboração do roteiro partiu das considerações teóricas e dos objetivos desta pesquisa e, a partir daí, formulamos perguntas em dois blocos temáticos: um relacionado às experiências anteriores à entrada na universidade e outro referente às experiências em torno da universidade, incluindo o Estágio Supervisionado I, atribuído à educação infantil que acontece no semestre anterior ao Estágio

Supervisionado II. Consideramos o encontro dos estagiários com a escola e as experiências formativas ali integradas.

A primeira entrevista ocorreu após um mês de início das atividades de Estágio Supervisionado. Findado o estágio, fizemos uma nova entrevista, esclarecendo algumas questões e focalizando as aprendizagens, após o estágio. O tempo e local das entrevistas estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Tempo e local das entrevistas

PFI	Entrevista 1		Entrevista 2	
	Local	Tempo	Local	Tempo
PFI1	Biblioteca/UFPB	1 h 20 min	Biblioteca/UFPB	44 min
PFI2	Biblioteca/UFPB	1 h 05 min	LEPAFS/UFPB	1 h 10 min
PFI3	Biblioteca/UFPB	1 h 18 min	LEPAFS/UFPB	1 h 20 min
PFI4	Biblioteca/UFPB	1 h 09 min	LEPEC/UFPB	1 h 19 min
PFI5	LEPEC/UFPB	59 min 27s	Biblioteca/UFPB	1 h 17 min
PFI6	Centro de vivência/UFPB	53 min 21 s	LEPEC/UFPB	46 min
PFI7	Escola do estágio	43 min	-	-
PFI8	Centro de educação/UFPB	1 h 03 min	DEF/UFPB	1 h 06 min

LEPAFS – Laboratório de estudos e pesquisa em atividade física e saúde; LEPEC – Laboratório de pesquisa sobre corporeidade, cultura e educação.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, por meio de um minigravador de voz digital, os entrevistados já estavam habituados ao gravador, devido à sua utilização nos grupos dialogais.

Outra técnica utilizada foi o grupo dialogal<sup>7</sup>, momento, também, de falas dos graduandos. O grupo dialogal é uma proposta inserida na dinâmica de organização da disciplina em questão,

[...] se configura como sendo as pequenas reuniões que são realizadas logo após a realização das aulas [...]. Nesses encontros, os Professores em Formação Inicial se reúnem juntamente com o professor supervisor e levam consigo os registros apontados sobre o comportamento, falas, problemas detectados e outros sinais relevantes identificados nas aulas [...]. Nesse momento são manifestados dilemas encontrados durante as aulas, estratégias utilizadas que deram certo, outras que não obtiveram êxito, conflitos percebidos, construção de solução de problemas detectados, diálogos reflexivos sobre conteúdos, comportamentos dos alunos e dos professores em formação inicial, dúvidas, entre outros temas geradores. (MARTINY, 2011, p. 79).

<sup>7</sup> Em algumas falas dos pesquisados o termo grupo focal será utilizado, contudo, considerando as características do grupo, evidenciamos que o que ocorre é um momento de diálogo com participação ativa de todos os componentes, caracterizando o grupo dialogal.

Para Domingues (2011, p. 171), o grupo dialogal “inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões”. Nos grupos dialogais, tivemos a dupla preocupação em manter um olhar atento à pesquisa e contribuir para a construção profissional dos estagiários. Logo, o grupo dialogal ficou aberto às problematizações originadas, seja pelas inquietações oriundas da pesquisa, seja pela emergência de situações observadas durante as aulas, levadas em forma de questões; buscando-se gerar reflexão coletiva e mantendo a liberdade em considerar os problemas trazidos pelos estagiários.

Nossa inserção no Estágio Supervisionado II deu-se no período de 05 de março a 22 de junho de 2012, conforme cronograma da disciplina (Anexo A). As atividades desenvolvidas entre 05 e 16 de março aconteceram na Universidade, junto ao professor coordenador. Ocorreram as devidas apresentações, orientações e discussões em torno da organização do estágio. Acompanhamos tais atividades e apresentamos o projeto de pesquisa a todo o grupo de alunos matriculados na disciplina. No dia 19 de março, iniciamos o acompanhamento das escolas; desde então, até o final do estágio, foram realizados cerca de 10 encontros com os estagiários.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

O Estágio Supervisionado II, no segundo semestre de 2012, contou com cerca de 20 alunos matriculados, os quais foram distribuídos em cinco grupos e encaminhados para diferentes escolas, duas estaduais e três municipais. Para a realização desta pesquisa, acompanhamos dois grupos de Professores em Formação Inicial– Grupo A1 (A1) e Grupo A2 (A2) –, cada um com 4 estagiários, totalizando 8 sujeitos da pesquisa, 3 moças e 5 rapazes. A escolha foi feita, considerando-se os seguintes aspectos: a) alunos/as regularmente matriculados no curso de Educação Física; b) alunos matriculados na disciplina Estágio Supervisionado II. Os critérios de exclusão estabelecidos foram estes: a) presença inferior a 75% durante o estágio.

Para a escolha dos grupos, consideramos a inserção em diferentes níveis de ensino: fundamental I e fundamental II. Dessa forma, o Grupo A1 foi encaminhado para uma escola municipal de ensino fundamental I e o Grupo A2, para turmas de

ensino fundamental II em outra escola do Município de João Pessoa. Outro aspecto que influenciou na escolha dos grupos adveio do período em que acompanhamos as atividades iniciais desenvolvidas no espaço da UFPB, junto ao professor coordenador. Nessa aproximação, observamos os grupos de alunos e procuramos identificar os perfis mais interessados em assumir a responsabilidade do estágio, considerando a participação e a assiduidade.

Sobre os dois grupos, podemos fazer as seguintes observações: A1: composto por 4 rapazes, o estágio aconteceu em turmas do nível fundamental I; A2: composto por 3 moças e 1 rapaz, o estágio aconteceu em turmas do nível fundamental II. Dos 8 estagiários, apenas um, membro do Grupo A2, tinha sua matrícula no currículo antigo – Licenciatura em Educação Física/1994.

O grupo A1 cumpriu o estágio em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I (escola F1), na qual havia uma professora responsável pela Educação Física e sobre a qual podemos considerar que existia um espaço recreativo coberto e recém-inaugurado que, estruturalmente, comportava bem as aulas para aquele nível de ensino. A escola dispunha de diferentes materiais para a realização das aulas de Educação Física. O A2 inseriu-se em uma escola pública de ensino fundamental I e II (escola F2), que dispunha de uma quadra esportiva recém-inaugurada, devidamente marcada e de vários materiais para diversas práticas.

As duas escolas tinham aulas de Educação Física. A escola F1 tinha, em seu quadro de funcionários, uma professora efetiva na área, e a escola F2 tinha três professores concursados.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise e tratamento dos dados coletados foram feitos com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), técnica que objetiva a investigação do sentido ou dos significados de um texto. Bardin (2011, p. 42) conceitua a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com base na proposta aqui adotada, seguimos as seguintes fases:

1) pré-análise – momento de transcrição, organização e leitura do corpus de análise, pelo qual foi possível obtermos as primeiras impressões. Aqui iniciamos a marcação das partes significativas dos textos;

2) exploração do material – através do qual, iniciou-se o processo de codificação dos textos. Daí em diante, seguimos o processo de recorte das partes significativas emergentes da fase anterior, organizando-as em quadro, conforme o exemplo do quadro 1.

3) A última fase consistiu na interpretação dos resultados.

Quadro 2 – Exemplo do quadro de análise

<b>Categoria:</b> Formação		
<b>Fonte:</b> Narrativa de formação		
<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>	<b>Recorte</b>
Práticas corporais	Na escola	“Infelizmente nas escolas em que estudei a Educação Física não era valorizada, nas duas primeiras escolas, não havia sequer aulas e nem um professor qualificado e nos demais colégios a Educação Física era conhecida como “a Educação Física de bolo”, que consiste no professor dar a bola e os alunos administrarem como bem entenderem” (PF12).

Os quadros apresentados abaixo ilustram os resultados da codificação do conteúdo analisado. Neles, podemos visualizar as categorias empíricas, que emergem do objetivo específico, e as unidades de análise:

Quadro 3 – Estrutura esquemática da análise de conteúdo – Categoria Socialização pré-profissional

<b>Objetivo Específico:</b> Reconhecer as identificações com a profissão docente a partir das experiências de socialização pré-profissionais		
<b>Categoria Analítica</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>
Socialização pré-profissional	Práticas corporais	Dentro da escola
		Fora escola
	Trajetória escolar	Lembranças dos professores
	Escolha profissional	Influências
		Resistências

Quadro 4 - Estrutura esquemática da análise de conteúdo – Categoria Estágio Supervisionado

<b>Objetivo Específico:</b> Identificar e analisar os elementos de mediação que incidem sobre o processo de construção da identidade docente durante a experiência do estágio		
<b>Categoria Analítica</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>
Estágio Supervisionado	Encontro com a realidade	Expectativas
		Desafios
	Práticas colaborativas	Grupo colaborativo
		Elementos de colaboração

## 2.4 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, conforme as diretrizes da resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 01620712.8.0000.5188.

Todos os participantes foram devidamente informados sobre o objetivo e os trâmites da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 PERFIL DOS PFIs

Ao traçar o perfil dos sujeitos investigados, sistematizamos os dados pessoais e os dados familiares. Os dados pessoais são apresentados, considerando-se: naturalidade, idade e estado civil, mostrado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Dados pessoais: naturalidade, idade, estado civil

Sujeitos	Dados pessoais		
	Naturalidade	Idade(anos)	Estado civil
PF1	Campina Grande/PB	37	Casado
PF2	João Pessoa/PB	24	Solteiro
PF3	João Pessoa/PB	22	Solteiro
PF4	Santa Luzia/PB	31	Solteiro
PF5	João Pessoa/PB	22	Solteiro
PF6	Sapé/PB	24	Solteiro
PF7	São Paulo/PB	26	Solteiro
PF8	João Pessoa/PB	21	Solteiro

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No que concerne aos dados familiares, a formação dos pais e suas atividades profissionais são destaque no quadro 6. Nele, podemos visualizar que a formação escolar dos pais deu-se, predominantemente, até níveis de ensino da educação básica, com exceção das mães dos PFIs 2, 3 e 8 e do pai do PFI 2. Destes quatro pais com formação superior, dois trabalham na área de formação; no caso, são mães que terminaram o curso superior (Pedagogia e Educação Artística) e trabalham como professoras. Esse dado indicia a construção histórica e social da docência como uma atividade feminina e, mesmo com as mudanças na relação entre gêneros, conforme o censo de 2011, o perfil feminino que adentra as universidades brasileiras predomina nos cursos da área de Educação, Humanidades e Artes, Ciências Sociais, Negócios e Direito, Saúde e Bem Estar Social e Serviços.

Quadro 6 – Dados familiares: Formação e atividade profissional dos pais

Sujeitos	Dados familiares			
	Formação dos pais		Atividade profissional	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
PF1	Fundamental	Fundamental	Empreendimento familiar	
PF2	Pedagogia	Ed. Física	Dona de casa	Policia
PF3	Superior	Superior	Professora	Contador
PF4	Médio	Fundamental	Empreendimento familiar	
PF5	Médio	Fundamental	Dona de casa	Aposentado
PF6	Médio	Médio	STR*	Mecânico
PF7	Médio	Médio	Dona de casa	Instrutor de squash
PF8	Artes	Sup. Incomp.	Professora	Professor

Fonte: Banco de dados da pesquisa

\* Sindicato dos trabalhadores rurais

Quanto às experiências com atividades de ensino e na área não escolar, observamos que 7 dos PFIs (1,4,5,7) tiveram experiências com ensino, sendo 3 deles com esportes. Como veremos adiante, esse será um dos aspectos influenciadores para a escolha profissional. Quatro PFIs desenvolveram atividades remuneradas em outras áreas, antes do curso de Educação Física, sendo que três deles (PFIs 2, 3 e 4) mantêm os vínculos no momento atual.

Quadro 7 – Experiência pré-formação profissional

Experiência pré-formação inicial			
Sujeitos	Atividades de ensino		Área não-escolar
	Onde	Como	
PF1	Academia/escola	Professor de jiu-jitsu/judô	Guarda Municipal
PF2	#-	#	Assistente contábil
PF3	-	#	Assistente administrativo
PF4	Academia	Professor de taekwon-Do	Vendedora
PF5	Aulas particulares	Aulas de violão	-
PF6	-	-	-
PF7	Academia	Professor de squash	-
PF8	-	-	-

Fonte: banco de dados da pesquisa

Já inseridos na universidade, alguns PFIs (1,3,5 e 8) tiveram experiências com atividades de ensino, voltadas para área escolar, três destas experiências estiveram vinculadas à programas federais. Destas experiências, apenas a PFI3



atuou em uma área que não é de sua formação. Já os PFIs 1,4,6 e 7 mantiveram vínculos empregatícios anteriores à formação inicial. Conforme quadro 8.

Quadro 8– Experiência profissional durante a formação inicial

<b>Experiência profissional durante a formação inicial</b>				
<b>Sujeitos</b>	<b>Atividade de ensino</b>		<b>área não-escolar</b>	
	<i>Onde</i>	<i>como</i>	<i>Onde</i>	<i>Como</i>
PF1	Projeto mais educação	Professor de judô	Guarda municipal de Cabedelo	Servidor público (guarda)
PF2	-	-	-	-
PF3	Projeto mais educação	Monitora (matemática)	-	-
PF4	-	-	Empreendimento familiar	Lanchonete
PF5	Programa escola aberta	Aulas de vôlei e recreação	-	-
PF6	-	-	Corpo de bombeiros/PB	Servidor público (bombeiro)
PF7	-	-	Academia	Professor de squash
PF8	Escola particular	Prof. De EF	-	-

Fonte: banco de dados da pesquisa

### 3.2 SOCIALIZAÇÃO PRÉ-FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação inicial caracteriza-se por um espaçotempo que intenciona a formação de um profissional, no caso estudado, o professor de Educação Física. Ao chegarem ao curso, os Professores em Formação Inicial (PFI) apresentam saberes construídos nas experiências anteriores. Tais saberes, entendidos como saberes da experiência, incluem conhecimentos sobre a profissão escolhida, sobre os bons professores, os mais significativos, a desvalorização da profissão, as representações, estereótipos, entre outros (PIMENTA, 2009). A transação identitária, do aluno que entra em socialização profissional para o professor em formação, também acontece no movimento de ir além a estes conhecimentos adquiridos em experiências primeiras, reconstruindo-os, negando-os ou afirmando-os.

Entendendo a formação dos professores a partir da amplitude já apontada, iniciamos tecer os fios identitários dos sujeitos investigados analisando aspectos de suas trajetórias de vida antes da entrada da Universidade. Essas histórias são contadas pelos PFIs e nelas estão marcadas lembranças, saberes construídos na experiência, relações interpessoais, enfim, fios que, consciente ou inconscientemente, constroem suas identidades docentes.

Destarte, a formação do professor e de sua identidade é mediada por uma transação temporal, ligada às fontes e lugares, momentos e fases de construção de sua trajetória de vida e profissional (Tardif, 2008). Para o estudioso, a socialização primária e a socialização escolar, enquanto aspectos da socialização pré-profissional influenciam a construção da identidade docente. Os métodos utilizados nessa pesquisa apresentaram um caráter memorialístico; os Professores em Formação Inicial recordaram vivências e experiências de suas trajetórias de socialização pré-profissional. Delimitamos, neste itinerário vivido pelos sujeitos, elementos para compreender a construção da identidade docente, considerando três eixos: as práticas corporais, a trajetória escolar e a escolha profissional, que tiveram seus desdobramentos a partir da análise de conteúdo dos Memoriais, Narrativas de formação e Entrevistas. Entendemos que a análise destes eixos nos permitem dar conta de nosso primeiro objetivo específico de pesquisa, que consiste em *reconhecer as identificações com a profissão docente a partir das experiências socialização pré-profissional dos graduandos*.

Ao narrarem aspectos de suas histórias de vida antes da entrada no curso superior, os PFIs deixaram vir à tona *recordações-referências* que se constituem experiências que “[...] contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p.43). Logo, lembranças são retratadas e experiências reveladas em suas narrativas e são essas recordações sobre as práticas corporais, o trajeto escolar e a escolha profissional que nos apontam referências para a construção de suas identidades docentes, que se aderem ao modo como se sentem e se dizem professores (NÓVOA, 1992).

Na ação de rememorar, na maioria das vezes, não se revive o passado; as lembranças contidas na memória são reconstruídas com as ideias do presente (SAVELI, 2006). Desta forma, ao lançar um olhar sobre suas experiências da socialização pré-profissional, os PFIs apresentam uma reconstrução sobre o que viveram, considerando os conhecimentos e saberes acumulados e manifestados no hoje.

Para o nosso estudo, analisamos aspectos da socialização pré-formação profissional considerando três eixos: *experiências com as práticas corporais, trajetória escolar e escolha profissional*.

### 3.2.1 Experiências com as práticas corporais

O termo práticas corporais é dotado de uma polissemia, evidenciada nos diferentes sentidos e significados a ele atribuídos na literatura acadêmica brasileira, seja na Educação Física ou em demais áreas do conhecimento (FILHO et al, 2010). Nosso intento não é legitimar um conceito para o termo; no entanto, apresentamos alguns aspectos de nosso entendimento que nos ajuda a pensar as práticas corporais como uma experiência que apresenta pontos de articulação com o processo de transação identitária aqui estudado.

Silva e Damiani (2005), ao contextualizarem as práticas corporais na sociedade contemporânea, apresentam uma percepção que abarca questões subjetivas e culturais, tornando-as um fenômeno cultural e social. Enquanto fenômeno cultural, as práticas corporais vão apresentando sentidos e significados diversos, atribuídos dentro de variados contextos. O que as autoras citadas destacam e, chama-nos a atenção, é uma percepção que abrange tais práticas, além de seus aspectos físico e biológicos, como observamos historicamente na Educação Física. Por não se considerarem os aspectos subjetivos e sociais inclusos nestas práticas, consequenciam interesses externos aos indivíduos que as praticam.

Logo, enquanto manifestações que agregam benefícios que ultrapassam as questões física e biológica, as práticas corporais exprimem experiências que contribuem a formação do sujeito:

[...] as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível. Devem ser intensas no tempo-espaço em que acontecem, nos constituindo como sujeitos por permitirem, também, o reconhecimento do semelhante e do diferente, a construção do sentimento de alteridade que tanto nos é necessário. (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 24)

As práticas corporais investigadas na trajetória de vida dos PFIs foram experienciadas em diferentes espaçotempos. Neste estudo, as práticas corporais que emergiram das falas dos sujeitos localizaram-se ora **fora da escola**, ora **dentro** do ambiente escolar, na forma da disciplina curricular Educação Física. Mesmo que as práticas corporais esportivas de alguns PFIs, sistematizadas na forma de treinamento para competição tenham sido viabilizadas, graças à escola e ao

professor de Educação Física, consideramos analisar as práticas corporais na escola como as experiências nas aulas de Educação Física.

Algumas destas práticas, como veremos, foram responsáveis pela primeira atividade de ensino anterior à formação profissional. Para alguns dos sujeitos investigados, elas influenciaram a escolha pelo curso de Educação Física, constituindo elemento que permeia o processo de identificação com a área.

O quadro sintético abaixo nos apresenta as principais características que as práticas corporais, fora da escola, apresentaram. Nele, é possível observarmos o conteúdo destas práticas e os motivos de adesão que contribuíram para o início da prática, assim como, razões que limitam a experiência.

Quadro 9 – Quadro sintético das experiências com as práticas corporais fora da escola

<b>Práticas corporais sistematizadas experienciadas fora da escola</b>		
<b>Características</b>		
Esportes de competição vôlei, futsal, atletismo Artes marciais Jiu-jitsu, taekwon-Do Esporte recreativo vôlei, futsal, práticas com a natureza		
<b>Aspectos de motivadores</b>		
<b>Aspectos intrínseco</b>	<b>Aspectos extrínseco</b>	<b>Aspectos restritivos</b>
Autoconhecimento Relacionamento social	Fatores extrínsecos Influência dos pais Convite do professor de Educação Física	Fatores intrínsecos Timidez, bullying. Falta de incentivo dos pais

Fonte: banco de dados da pesquisa

As práticas corporais vivenciadas na socialização pré-formação profissional foram marcadas por três tipos: esporte competitivo, esporte recreativo e artes marciais. Tais práticas tiveram início, para os PFIs, na adolescência e apresentaram importante influência na construção da identidade docente.

Os PFIs 1 e 4, desde a adolescência, envolveram-se com as lutas. O PFI1 revela que “Sempre fui da luta, né?, sempre fui negócio de jiu-jitsu, judô” (PFI1 – Entrevista). Para ele, esta é uma prática que permanece até os dias atuais. Os aspectos motivadores para os dois PFIs foram de ordens intrínsecas: “eu entrei (na luta) mais para me educar, por que quando eu era menor eu apanhava muito na escola” (PFI1 – Entrevista). Já para a PFI4, “eu iniciei o taekwon-Do aos 16 anos, pratiquei por 14 anos. Na época, foi o que fez com eu fugisse do mundo, então,

treinar taekwon-Do foi meu refúgio, encontrei meus amigos lá” (PFI4 – entrevista). Percebemos que a luta para o PFI1 foi iniciada em busca de defesa contra o *bullying* na escola; para a PFI4, a oportunidade de socializar-se foi o aspecto principal.

O envolvimento com as lutas possibilitaram a estes PFIs, a primeira experiência com atividade docente antes da entrada da universidade. O PFI1 começou a trabalhar como professor de jiu-jitsu em uma academia privada, na cidade de João Pessoa: “[...] eu dava aula na academia M. e participei, também, de um projeto voluntário com drogados” (PFI1 – Entrevista). Com a prática do taekwon-Do, a PFI4 começou a ministrar aulas, caracterizando sua primeira experiência com atividade de ensino: “[...] tive uma experiência com crianças e adolescentes em uma escolinha de taekwon-Do, onde apliquei aulas e treinos durante 5 anos. Foi uma experiência maravilhosa. (PFI4 – entrevista).

Esta primeira atividade com o ensino proporcionou aos PFIs uma aprendizagem sobre a docência que é levada ao Estágio Supervisionado. Logo, a PFI4 ao afirmar que “eu não tenho medo de lidar com adolescentes da escola, já trabalhei com este público e com jovens de periferia, eu sei lidar com eles” (PFI4 – Entrevista), apresenta um saber e confiança que foi construído nas atividades de ensino com o taekwon-Do. A experiência com o judô também foi considerada pelo PFI1, durante o Estágio Supervisionado, Pois essa foi uma das modalidades trabalhadas pelo PFI1. Na percepção do PFI “quando eu comecei dar a aula do judô, foi a primeira aula” (PFI1 – Entrevista). Convém considerar que o PFI já havia ministrado cerca de 6 aulas com o conteúdo do basquete.

As práticas esportivas também foram basilares para as atividades organizadas durante o Estágio Supervisionado para a PFI3. A PFI3 teve a experiência com o vôlei competitivo, realizada em escolinha esportiva, ofertada pelos seus professores de Educação Física. Com essa experiência, afirma a PFI3: “Tive mais segurança em transmitir aquele conteúdo e autorealização, porque eu sempre gostei do vôlei, mas nunca tive a oportunidade de ensinar. Então, eu vi que os alunos não conheciam e juntei a minha vontade com a deles” (PFI3 – Entrevista).

Desta forma, identificamos que as práticas corporais realizadas fora da escola, na forma dos esportes influenciam construção da identidade docente dos PFIs, no que concerne à escolha do conteúdo. Figueiredo (2004) nos chama a atenção que estas experiências socializadoras, que acontecem antes da entrada da formação inicial, conferem aos graduandos critérios de escolha e de preferências por

determinadas disciplinas, ao longo da formação inicial, assim como, critérios de escolha para a prática profissional durante e após o curso

Na raiz dessa transposição que os alunos fazem de suas experiências corporais para dentro do curso durante toda a formação ou da busca consciente pela reprodução dessas experiências, identificamos dois problemas. O primeiro, conforme já dito, é a influência direta no currículo, ocasionando mudanças "ocultas" no perfil do curso cuja opção é pela formação de professores e não de treinadores; o segundo é a influência na prática profissional desses alunos, concomitante ao curso e após a formação (FIGUEIREDO, 2004, p.107).

A autora identifica que a escolha por conteúdos na prática pedagógica está relacionada às experiências anteriores e levanta a questão sobre o quanto os saberes da experiência, anteriores à formação inicial, sobrepõem os saberes da formação, apresentando, assim, um dos desafios a serem sobrepostos pelo curso de formação, que é integrar as vivências sociais anteriores ao curso àquelas que ocorrem durante o curso.

A inserção no esporte competitivo, seja como atleta ou professor, ofereceu ao PFI6 um modelo de atuação e identificação profissional que influencia a sua adesão à docência na escola: "A escola não é tanto a minha área, eu gosto mais de atuar na empresa. Pra falar a verdade, eu gosto de ver resultado, gosto de um negócio... a coisa cresça, entendeu?" (PFI6 – Entrevista). Entendemos que com esta afirmação, o PFI6 coaduna como modelo esportivo que, desde os 15 anos de idade, se faz presente. O PFI atua como instrutor de squash em uma empresa familiar. Convém ressaltar que o pai foi a principal influência para a entrada no esporte. Desta forma, ao transpor as experiências anteriores, no que concernem às práticas esportivas, a partir de um modelo baseado no treinamento e empresarial, há uma relação conflituosa com a escola. Uma vez que o trabalho docente é imprevisível, envolve um maior número de pessoas, é contínuo e muitos dos resultados não são possíveis de auferir, como em uma competição.

Outro espaço que identificamos como responsáveis pela socialização esportiva foram as escolinhas esportivas, oferecidas pelos professores de Educação Física do ensino básico, com o caráter mais competitivo, como destaca a PFI3: "[...] a partir da sétima série eu tive um treinamento mais aprofundado, mais técnico. Treinávamos para competição" (PFI3 – Entrevista). Este caráter técnico também foi referido pelo PFI8; no entanto, ele destaca a diferença entre instituições pública e

privada: “o esporte na escola pública tinha um caráter mais pedagógico, já na escola particular o que era importante era a competição, pois a vitória dava destaque à escola” (PFI8 – Entrevista), diferente da PFI3, que inicia o seu treinamento em escola pública.

Identificamos que os PFIs 2,5 e 6 envolveram-se com práticas corporais com o caráter recreativo, como revela o PFI6: “eu praticava esporte com o pessoal da minha cidade. A gente jogava vôlei todos os dias, futsal, jogava umas três vezes por semana. Sempre tive contato com o esporte, principalmente os de natureza (PFI6 – Entrevista).

Nos relatos dos PFIs 2 e 5, mesmo com a inserção na práticas esportivas recreativas, evidenciamos fatores restritivos à esta inserção. O PFI5 apresenta um relato no qual as experiências com as práticas corporais na infância e adolescência, aparentemente, apresentaram-se limitadas por sua timidez e por sofrer *bullying*:

Tive uma infância de solidão, não era bom em fazer amigos, e passava quase que todo o dia em casa. Sempre fazia o mesmo roteiro escola-casa, casa-escola. Durante toda a minha infância e parte da adolescência, fui obeso, e sofri muito nas mãos de colegas de escola e vizinhos de rua. (PFI5 – memorial).

Outro aspecto restritivo, destacado pela PFI2, foi a falta de incentivo por parte dos pais, em especial, o pai que é formado em Educação Física:

[...] apesar de o meu pai ser profissional da Educação Física, eles (os pais) nunca me motivaram em relação a isso. Eu sempre quis, mas, enfim, nunca fiz. Tanto que eu comecei a fazer natação quando eu tinha 17 anos, já, porque eu podia caminhar sozinha e tinha meu dinheiro (PFI2- entrevista).

As aulas de Educação Física também foram foco das lembranças dos PFIs. Para Silva e Damiani (2005), a Educação Física constitui-se um conjunto de fenômenos e manifestações culturais, tais como, danças, jogos, ginásticas, entre outros, ou seja, “[...] uma gama de práticas corporais que têm sido abarcadas, ao menos provisoriamente, sob as denominações de cultura corporal ou cultura de movimento” (SILVA; DAMIANI 2005, p.23). Nos relatos sobre as práticas corporais experiência das nas aulas da Educação Física, evidenciamos duas direções: uma que se relaciona ao conteúdo, na qual observamos quais práticas foram predominantes, e outra que diz respeito à forma e aos sentidos que os PFIs deram a

esta prática. Esses aspectos positivos e negativos das ações pedagógicas dos professores, podem ser percebidos no quadro abaixo.

Quadro 10 – Quadro sintético das práticas corporais dentro da escolar – Educação Física

<b>Práticas corporais sistematizadas experienciadas dentro da escola</b>	
<b>Conteúdo</b>	
Esportes de quadra/coletivo <i>Vôlei, futebol, futsal, basquete</i>	
Esporte individual <i>Atletismo</i>	
<b>Professor de Educação Física</b>	
<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
Organização de torneios Diversidade de modalidades esportivas Presença da teoria	Falta de estruturação e organização dos conteúdos Desinvestimento da profissão

Fonte: dados da pesquisa

A primeira constatação é que a Educação Física na escola tem início no Ensino Fundamental. Sobre isto, o PFI6 retrata que as práticas corporais na escola de educação infantil aconteciam como recreação, não havendo um profissional de educação responsável por sistematizar essas práticas neste nível de ensino: “eram ministradas aulas de *recreação* por que não havia professor de Educação Física na escola [...]” (PFI6 – entrevista). A PFI3 também revela que na escola de educação infantil não comportava aulas de Educação Física, devido ao espaço: “A escola era pequena e o momento que todos corriam era o recreio” (PFI3 – Entrevista).

Também evidenciamos que o conteúdo das aulas foi marcado pela predominância dos seguintes esportes: futebol, futsal, vôlei e o basquete – esporte de quadra e coletivo. Em menor proporção, houve a referência ao atletismo. O conteúdo das aulas de Educação Física é um dos elementos que constitui referência para os PFIs delinearem alguns aspectos positivos e negativos sobre a profissão. Nesse sentido, os PFIs que tiveram acesso a uma maior diversidade esportiva, consideram que esta é uma característica positiva a ser observada na ação pedagógica dos professores de Educação Física, como apresentado nos relatos a seguir:

[...] eu tinha um professor de Educação Física que tinha muito cuidado com as aulas. Com esse professor, *eu conheci o que era basquete, o que era handebol, o futsal, o vôlei, o vôlei de areia*, muita coisa. A gente sabia regras, *tinha aula tanto teórica quanto prática*. (PFI4 – Entrevista, grifo nosso).



[...] tinha conteúdo, a *Educação Física era igualada às outras disciplinas*. Eu tive *vivência de muita coisa, de atletismo, de vôlei, de handebol de futsal de futebol e de brincadeiras*. As Aulas eram estruturadas, com um conteúdo a ser dado. (PFI3 – entrevista).

“no Ensino Médio, eu tive um professor *menos preguiçoso*, elaborava atividades que *chamavam a atenção da turma e apresentava novas modalidades de esportes*” (PFI6 – Narrativa de formação, Entrevista).

Nos enxertos acima, além da diversidade de conteúdos, também fica claro outro aspecto referido pelos PFIs, como positivos da ação dos professores de Educação Física: a presença das aulas teóricas. Centraliza-se nessa apreciação a relação problemática entre teoria e prática.

Essa problemática, inerente ao campo profissional, instaura-se diante do caráter prático que a Educação Física se caracteriza e pelo qual a área se desenvolveu historicamente. Está no centro da identidade da Educação Física o movimento, mesmo que elucidado a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, o que confere ao campo de conhecimento, uma identidade plural - exemplificada, através das diferentes terminologias, presentes na área: motricidade humana, cultura corporal, ação motriz, corporeidade, entre outras. Percebemos que o movimento tratado na escola como mera atividade, não dá conta dos saberes que consubstanciam a Educação Física.

Charlot (1995), ao reconhecer a dimensão epistêmica do aprender, apresenta-nos que esta relação será diferenciada, conforme a natureza da atividade. Por exemplo, aprender pode ser dominar uma atividade, pela qual passamos do não-domínio ao domínio do objeto. Nesta relação, a atividade não se separa do produto o aprender. É o que acontece, diz o autor, quando aprendemos a nadar. Contudo, aprender pode ser passar da não-posse à posse de um saber-objeto. Nessa relação, não há apenas um domínio sobre a prática, mas a apropriação de um saber sobre o objeto (saber-objeto). Por exemplo, aprender natação, está circunscrita a essa aprendizagem: “o conjunto enunciados que não é o equivalente do aprendizado da própria atividade” (CHARLOT, 1995, p.69). Neste sentido, refletimos que a Educação Física escolar, ao tratar apenas das habilidades, preocupa-se com o domínio da atividade. Exemplificando: executar o saque corretamente; ao executá-lo junto aos outros fundamentos do vôlei, a aprendizagem do vôlei foi concluída. Mas o vôlei é um saber que não está representado apenas

pela técnica, está circunscrito em enunciados que, a nosso ver, refere-se, por exemplo, ao seu processo histórico. Logo, o aprendizado da habilidade não dá conta dos saberes da Educação Física.

Ao contrário do que foi relatado pela maioria dos PFIs, o PFI1 apresenta a prática da Educação Física, ligada à escola de ensino técnico-profissionalizante, como uma referência positiva. No relato do PFI1, encontramos o delineamento de uma identidade para a Educação Física que tem respaldo nas atividades ginásticas e em consonância com o contexto de formação:

[...] Eu me sentia muito bem na minha aula de Educação Física. Pra você ter ideia, eu estudava de sete da manhã e a minha aula de Educação Física no S. era de cinco e meia às seis e meia da manhã, Quando a gente chegava, o professor perguntava quem comeu. E eu chegava no pique mesmo, era aula de Educação Física mesmo, apoio de frente, polichinelo e era meninos e meninas, todo mundo fazia [...] (PFI1 – Entrevista).

Se a teoria foi um aspecto positivo para a maioria dos PFIs sobre as aulas de Educação Física, por outro lado, a presença de um esporte predominante foi considerada como elemento negativo, conforme percebido abaixo:

[...] Os professores de Educação Física que tive *eram ótimos professores, mas de um assunto só, futsal*. Como se fosse a única prática esportiva no mundo (PFI5 – Narrativa de formação).

[...]Na escola pública, tinha *pouquíssima de teoria, era só o esporte o futsal e o vôlei*. Na escola particular era outra situação: *a divisão de da carga horária pra aula teórica e aula prática [...] e também não era só assunto de esporte, entrava questão de corpo humano, por exemplo, trabalhar a coluna vertebral* (PFI8 – Entrevista).

Logo, evidenciamos, também, outro quadro de referências advindas das práticas corporais do componente curricular em questão: a diversidade dos conteúdos. Se acima, apresentamos que trabalhar apenas com as habilidades não dá conta da complexidade que envolve os saberes que trata a Educação Física, configurá-la apenas com base nas práticas esportivas, dos esportes coletivos e de quadra, sobretudo o futebol, não dá conta das inúmeras práticas que compõem a área.

Para Ferreira (2006), os relatos biográficos sobre as experiências escolares permitem uma compreensão não apenas da experiência pessoal, mas compreensão contextual do mundo educacional, ou seja, a “[...] compreensão histórica do

processo de construção de referências culturais, ideológicas e simbólicas de toda uma geração” (FERREIRA, 2006, p. 27). Dito desta forma, as lembranças evocadas das experiências com a disciplina Educação Física trazem elementos culturais que, historicamente, estiveram presentes na ação pedagógica na área; a predominância dos esportes é uma destas.

Ao investigar as experiências pré-formação profissional em graduandos, Figueiredo (2004) apresenta indicativos da Educação Física escolar na trajetória dos pesquisados: ausência da Educação Física na educação infantil, influência do esporte, influência da recreação, ausência da Educação Física como componente curricular e falta de um conteúdo estruturado e organizado por parte do professor da disciplina. Tais características foram encontradas nos relatos dos PFIs aqui investigados, com destaque para a influência do esporte, principalmente o futebol e vôlei, e a falta de conteúdo estruturado e organizado por parte dos professores.

Os PFIs relataram, também, a presença de professores que, desprovidos de organização com os conteúdos e, possivelmente, de motivação, apresentavam o que consideramos a identidade dos “professores-bola” – metáfora usada para aqueles professores que resumem a ação pedagógica na entrega de bola aos alunos durante suas aulas (SANTOS et al, 2009). Segue um outro quadro de referência, advindas da socialização através da Educação Física escolar:

[...] A “Educação Física de bola”, que consiste no professor dar a bola e os alunos administrarem como bem entenderem. (PFI2 – Narrativa de formação).

[...] Realmente eu não tive aquela Educação Física que se volta para vários esportes. Sempre foi aquela coisa, você chega lá e joga bola (PFI7 – Entrevista).

As narrativas sobre a Educação Física aqui apresentadas, além de revelar indícios de uma cultura pedagógica da área, que representa práticas tradicionais – manifestada pelo predomínio do esporte – e uma prática do desinvestimento, manifestada pela ocupação dos alunos com a bola, sem uma intervenção pedagógica efetiva (SANTOS et al, 2010), representam modelos negados pelos PFIs como uma prática ideal para a Educação Física. A maioria dos PFIs teceram críticas ao formato das aulas e às ações pedagógicas dos professores, o que os levou a negar a identidade encontrada, do professor-bola. Neste sentido, os PFIs apontam qualidades que querem evitar como professor, como no exemplo da fala da PFI2:

“dos professores de Educação Física do meu tempo de aluna, eu trago os exemplos de como eu não quero ser” (PFI2 – Entrevista).

Desta forma, a socialização pré-formação profissional que se estabelece no contexto de prática corporal no contexto escolar, ajudaram os PFIs a formarem uma concepção Educação Física– no que concerne a sua ação pedagógica. Vieira et al (2012) consideram a partir de pesquisas sobre a trajetória escolar de professores de Educação Física que

As narrativas (auto)biográficas dos docentes [...] sinalizam como os primeiros contatos com professores de Educação Física, em sua formação de educação básica, são decisivos para a construção de suas primeiras concepções de ação pedagógica. Essa referência constituiu-se para alguns pela via da admiração pela pessoa-professor e também pelos conteúdos vivenciados na Educação Física escolar. Para outros, pela via da frustração no sentido de "ser o profissional que eu não tive na escola [...] (VIEIRA, 2012, p.126)

A via de frustração pode ser exemplificada pela fala da PFI3, ao considerar que a experiência nas aulas do Ensino Médio “[...] me indignou muito e fez crescer mais e mais a minha vontade de cursar Educação Física[...] com o intuito de aprender e propiciar para muitos, o que eu não tive enquanto adolescente” (PFI3 – Narrativa de formação).

Mesmo predominando referências negativas, identificamos junto a PFI4, a via de admiração encontradas nas aulas de Educação Física, tornando-se referência afirmativa para a construção da sua identidade docente: “Eu tive acesso a um conhecimento muito grande [...], por isso, eu tenho ele (o professor) como referência para trabalhar com a Educação Física” (PFI3 – Entrevista).

Na mediação entre a afirmação e negação das referências encontradas ao longo das práticas corporais vivenciadas anteriormente a formação inicial, os PFIs vão construindo suas matrizes para as suas identidades docentes. Esta matriz pode ser considerada em torno de duas perspectivas: a influência para escolha profissional e as referências para a construção das suas concepções e ação pedagógica. Estas concepções e ações, como visto anteriormente, são baseadas nos aspectos positivos e negativos que emergem das lembranças de seus professores de Educação Física do ensino básico, na relação positiva com o esporte, o que leva alguns PFIs selecionarem o conteúdo de ensino na prática do Estágio, com base nestes esportes.

Chama-nos a atenção o fato de que as lembranças das aulas de Educação Física na escola não constituem referências para a escolha profissional. Predomina entre os PFIs, como razões para a escolha da Educação Física, as experiências com práticas esportivas que acontecem fora da escola.

Alguns estudos com história de vida dos professores de Educação Física apontam para os elementos que influenciam na opção pelo curso de formação superior na área. Os resultados destes estudos apontam para experiências com as práticas corporais, sobretudo o esporte, como elemento definidor na escolha pela formação superior.

Folle e Nascimento (2009), ao investigarem a aderência à profissão docente em Educação Física em professores com mais de 25 anos de magistério estadual, na cidade de Florianópolis (SC), identificou através dos métodos de história de vida, que o motivo intrínseco predominante foram as experiências ligadas ao esporte. A investigação com professores em diferentes fases de carreira docente, levaram Folle et al (2009) a apontarem que as diferentes vivências com as práticas corporais de maneira bem-sucedida influenciaram a escolha profissional dos docentes. Entre estas práticas, no relato dos professores encontram-se: o papel da intervenção da professora de Educação Física no ensino fundamental, as vivências de diferentes modalidades esportivas e a experiência com a dança.

Na investigação de Botti e Mazzaroba (2007), as experiências com o esporte foram destacadas por alunos em formação inicial, como uma experiência que marca a escolha pelo curso. Contudo, os autores chamam à reflexão a ausência de referências, relacionadas à Educação Física na escola.

Os trabalhos de análise sobre a trajetória do professor de Educação Física e suas experiências em diferentes espaços de socialização, vão apresentar razões singulares, construídas em cada trajeto biográfico para a escolha do curso. Aqui, as práticas corporais ocorridas fora da escola tiveram um papel importante na escolha profissional. Por outro lado, a experiência com a Educação Física escolar não ofereceu referências para a maioria dos PFIs para a opção pelo curso, à semelhança dos estudos de Botti e Mazzaroba (2007).

### 3.2.2 Trajetória escolar

A socialização pré-profissional engloba a socialização escolar. Ferreira (2006) argumenta que o trajeto escolar é um trajeto sociobiográfico, pelo qual é formado o *eu escolar*, entendido como um *self* específico da instituição educativa. Para o autor, esse *eu escolar* é redefinido ao longo da vida: “mesmo após concluir o período escolar, a vida de estudante é uma construção reelaborada e reapresentada em uma trama relacional, narrativa e identitária, onde se misturam os efeitos imediatos da vivência real e a reconstrução da memória” (FERREIRA, 2006, p.31). Nesse sentido, o *eu escolar* referido pelo autor transforma-se em referência social e base de definição do sujeito.

Na nossa sociedade, a escolarização é um processo de socialização cada vez mais requerido e presente na vida dos indivíduos. São anos de imersão nos bancos escolares. Tais experiências e as relações estabelecidas neste espaço de socialização contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático (TARDIF, 2008). É nessa perspectiva que a trajetória escolar dos PFIstornam-se referência para investigarmos a construção de suas identidades docente.

Desta trajetória, o que foi destacado foram as lembranças dos professores. Os aspectos marcantes lembrados estiveram relacionados à ação pedagógica. As características emergentes estiveram relacionadas ao dinamismo e à capacidade de transmissão do conteúdo que contribuía para concretizar a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem, assim como, a afetividade na relação entre professor e aluno, marcando uma relação menos verticalizada. Estas considerações podem ser visualizadas no Quadro 11:

<b>Lembranças dos professores</b>		
<b>Referências afetivas</b>	<b>Referências pedagógicas</b>	
Proximidade Amizade Atenção	Transmissão do conhecimento com humor Recursos de ensino - criatividade Exigência Relação do conteúdo com a realidade	
<b>Professores lembrados</b>		
<b>Nível de ensino</b>	<b>Área</b>	<b>Outros</b>
Cursinhos pré-vestibular Fundamental I e II	Matemática Ciências Professor de sala (pedagogo)	Coordenador pedagógico Secretaria da escola

Quadros et (2005) considera que as memórias dos professores de educação básica podem influenciar a escolha pela Licenciatura e, também, o tipo de professor que queremos ser. Deste modo, são professores que se tornam importantes por haver nos cativado. Ao lançarem um olhar sobre sua educação básica, os PFIs investigados apresentaram as lembranças significativas dos professores que encontraram naquele espaço e constituem um conjunto de características que representam uma identidade docente, possivelmente, a identidade do bom professor.

As características apontadas pelos PFIs, trazidas por suas lembranças, constituem-se referências para a construção de sua identidade docente. Elas são matrizes que orientam a concepção ideal de professor, apresentado pelos PFIs, ao longo de suas narrativas.

Ao evocar qualidade desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional [...] (TARDIF, 2008, p.67).

Tomando por base os estudos de Quadros et al (2005), encontramos dois conjunto de características que foram lembradas pelos professores. A primeira

relaciona-se com as referências afetivas. Nela, identificamos relações mais próximas entre professor e aluno, amizade e atenção, como aspectos característicos. Neste sentido, o PFI6 considera que

Os professores que tive um relacionamento mais próximo, não deram aula para mim. Foram um coordenador do colégio e uma professora de Ciências, que mais tarde trabalharia na secretaria do colégio. *Esses professores torciam realmente para meu sucesso e sempre dava conselhos* (PFI7 – Narrativa de formação).

Percebemos pela fala do PFI6, que o coordenador e a secretária do colégio estiveram presentes em sua memória. A razão pela qual estes sujeitos foram lembrado é explicada pela relação afetiva que se estabeleceu entre eles. A característica afetiva dos seus professores também estiveram presentes nas lembranças do PFI8, marcando uma relação mais próxima entre professor e aluno. Foram as marcas deixadas pelos professores do cursinho pré-vestibular: “[...] eles atribuíam um apelido pra os meninos pra as meninas ou generalizava e eu via a importância disso porque *criava uma relação mais afetiva entre o professor e o aluno*, isso facilitava muito o ensino/aprendizado” (PFI8 – Narrativa de formação). Para este PFI, esta característica do agir docente foi incorporada à sua identidade docente, uma vez que ele afirma: “[...] eu vejo como esta relação é importante e tento fazer com os meus alunos” (PFI8 – Entrevista).

O afeto também foi referência para a PFI2, contudo, soma-se a isto, o caráter exigente destes professores: “No meu ensino fundamental tive três professoras brilhantes, pois, além de ensinarem *com bastante ética e rigidez, eram carinhosas* (PFI2 – Narrativa de formação)”. Esta rigidez tem um sentido para a PFI2, a manutenção da disciplina entre os alunos: “era um de tipo professora que colocava certos limites na sala, os alunos tinham respeito por ela e a aula poderia fluir” (PFI2 – Entrevista). Percebemos que essas características também foram evidenciadas pela PFI2, devido a sua própria identidade pessoal, uma vez que ela diz ser “uma pessoa muito rígida e exigente. Quero fazer sempre o melhor” (PFI2 – Entrevista). Percebemos que esta rigidez caracterizou inicialmente a relação entre a PFI e os alunos do Estágio, como exemplificado em um dos momentos de grupo dialogal: “V. é muito rígida, a gente já disse a ela que precisa estar mais aberta aos alunos e não com tantas exigências” (PFI4 – Grupo dialogal). Exemplo claro de que, como afirma



Nóvoa (2007), uma parte da pessoa é o professor e uma parte do professor é a pessoa.

Também, para a PFI3, a rigidez foi um atributo positivo em relação ao professor e está ligado à competência para ensinar: “[...] V. era uma professora *rígida e ignorante*, mas que dotava de tamanha *competência* quando ensinava o conteúdo de matemática maravilhosamente bem” (PFI3 – Narrativa de formação). A lembrança da PFI3 também foi relacionada ao caráter da aprendizagem, marcada pela aprendizagem de algo significativo: “J. foi minha professora da alfabetização, quem aperfeiçoou minha leitura e me fez descobrir o mundo das histórias, das placas e faixas, pois eu queria ler tudo o que via nas ruas”. (PFI3 – Narrativa de formação).

Um segundo conjunto de referência diz respeito às referências pedagógicas, a forma de ensino e de tratamento com o conhecimento dados pelos professores. Identificamos que esta forma de ensino é marcada pelo humor, para o PFI5

[...] Professores de verdade mesmo, comprometidos com a prática pedagógica, só vim a encontrar no cursinho pré-vestibular, um jeito de a aula ser um pouco mais divertida (PFI5 – Narrativa de formação)

O trato pedagógico com o conteúdo, foi uma característica do professor de matemática, no ensino médio do PFI6:

Nesta escola, havia um professor que me deixava impressionado com a capacidade de raciocínio; era o professor de matemática, o jeito como ele conduzia a aula fazia com que os alunos prestassem atenção, pois ele relacionava o conteúdo com a realidade do mundo atual e mostrava para que servia tudo o que ele ensinava (PFI6 – Narrativa de formação).

A criatividade e ludicidade utilizadas por uma das suas professoras, foram aspectos elucidados na trajetória escolar da PFI4,

No 3º ano, tive uma professora que me marcou muito com uma realidade de vida humilde; *ela mostrava que era possível ser criativa com poucos recursos*. Pedacos de madeiras e tampas de garrafas poderiam se transformar em instrumentos para ensinar matemática e, ao mesmo tempo, para recreação no intervalo. Tudo era diversão, cabos de vassouras com panos coloridos na ponta viravam bandeiras e demarcavam as equipes que a professora dividia para fazer ditados de palavras [...] (PFI4 – Narrativa de formação)

O que percebemos com as lembranças dos PFIs é que as marcas deixadas pelos professores em suas trajetórias escolares estão ligadas mais aos aspectos subjetivos destes profissionais do que à prática institucionalizada e os conteúdos de aprendizagem nela vinculados. A subjetividade nestas lembranças é objetivada pela forma de ensino, pelos valores, pela escolha pedagógica, que dota cada ação dos professores. Ao lado de suas escolhas subjetivas, o aspecto intersubjetivo é apresentado pela afetividade na relação entre professor e aluno.

Através deste conjunto de referências, percebemos que mesmo estando em sala de aula, não é só conhecimento que o aluno busca. Ele almeja um ambiente agradável, com diálogo, com companheirismo, com respeito. Ele almeja uma relação de confiança em sala de aula (QUADROS et al, 2005, p. 5).

Junto com Catani et al (2000), compreendemos que as relações dos indivíduos mantêm com a escola apresentam significados importantes para a formação da identidade dos professores. Sendo assim, articula-se a forma de ser professor com as experiências escolares iniciais. Para os autores, “[...] muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão enraizados nas experiências infantis e na cultura do ensino, forjadas, especialmente, no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola” (CATANI, 2000, p. 165).

Goodson (1992) destaca que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são vetores de formação do *eu*, de quem somos. Nesse sentido, o autor aponta que é comum nas narrativas de professores, serem apresentados a professores que os influenciaram durante a trajetória escolar, oferecendo-lhes um modelo e influenciando “provavelmente a visão pedagógica desejável” (GOODSON, 1992, p. 72).

As lembranças dos professores da educação básica trazidas pelos PFIs, apontam para modelos de professores que influenciaram a adesão ao ensino e à construção de valores sobre a docência. No entanto, percebemos que entre os professores destacados não houve referência ao professor de Educação Física.

### 3.2.3 A escolha profissional

A escolha profissional é um momento considerado marcante na vida do indivíduo. Vários fatores, de ordem subjetiva e objetiva, influenciarão tal processo.

Soares (2004) aponta alguns desses fatores: de ordem política, social, familiar, psicológico, econômico. Para a autora, a escolha não apenas traz repercussões para a vida pessoal do sujeito, como implicações sociais; são os casos de insatisfação e desmotivação profissional e a oferta de um serviço de má qualidade.

Para Valle (2006), o itinerário profissional, incluindo as escolhas pela profissão, agregam elementos que não apenas se relacionam com as suas características pessoais, mas ao momento histórico e ambiente sociocultural em que a pessoa é inserida. Logo, é possível afirmarmos que a escolha profissional apresentará significados diferentes no itinerário vivido pelos sujeitos, constituídos por complexas redes subjetivas e contextuais.

A escolha profissional dos PFIs, como veremos, não foi harmoniosa. Vários elementos mediaram tal escolha, inclusive as resistências encontradas nos seus trajetos de vida. Como destacamos, as práticas corporais que aconteceram fora da escola foram motivadoras para a escolha profissional. Aqui, nos deteremos a outros aspectos emergentes.

A escolha pelo curso superior não se dá de forma linear, como dito, é um momento de decisão importante para o qual confluem vários aspectos. Uma escolha mal sucedida pode acarretar malefícios tanto a nível pessoal como social, uma vez que o desprazer encontrado na profissão pode levar ao descomprometimento com a mesma, acarretando danos àqueles que a buscam ou precisam (SOARES, 2004). É o que pode acontecer com um professor que, com a perda do sentido de sua profissão, pode vir a não desenvolver a sua função de maneira compromissada, afetando os alunos. Fica claro que este exemplo não dá conta de toda a complexidade que marca o trabalho docente.

Identificamos que a influência predominante para a escolha profissional em Educação Física dos PFIs foram as práticas corporais. Esta relação já foi apontada anteriormente e abaixo damos mais objetividade apresentando as falas dos PFIs 1, 3, 4, 6 e 8, que relatam claramente esta influência:

O que me fez decidir por Educação Física, eu acho que foi a minha prática no Taekwon-Do. Pratico Taekwon-Do há 14 ano (PFI 4- Entrevista)

No que se refere à escolha profissional, ninguém me influenciou. Mas dos doze aos dezesseis anos pratiquei assiduamente o voleibol, sendo atleta e participando de competições, e creio que essa vivência me incentivou a escolher Educação Física (PFI3 – Narrativa de formação).

Eu já atuo na área do esporte e para eu ser um profissional mais completo, o caminho era a universidade [...] (PFI6 – Entrevista).

[...] Eu sempre tive um grande desenvolvimento em relação à parte motora e fui atleta na adolescência (PFI8 – Entrevista)

[...] Escolhi Educação Física para autoconhecimento [...]... Questão da força, de onde eu repouso, alimentação, tipos de treinamento, isso para poder aperfeiçoar o meu treinamento com as lutas (PFI1 – Entrevista)

Contudo, mesmo predominando a influência dos esportes, outros fatores emergiram da fala dos PFIs, como a influência da família: “Além da luta que eu sempre pratiquei, minha irmã é professora de Educação Física e de, certa forma, me influenciou” (PFI4 – Entrevista). Para o PFI8, a família teve influência na opção pela docência, evidenciando que na família encontramos um papel de mediador da identificação com a docência, que neste espaço teve o caráter positivo:

Eu tenho grande influência nessa área da educação porque minha mãe é professora. Meu pai estudava História, minhas tias, a grande maioria, são professores também; meu tio R. também é professor de Música, mesmo assim não deixa de ser professor, tá? dentro da área da educação e professor de artes, como também minha mãe, minha outra tia (PFI8 – Entrevista).

Para o PFI5, a escolha pela Educação Física agregou diferentes aspectos motivacionais: a possível facilidade de entrada na universidade via Educação Física – que foi escolhida entre outras possibilidades; o envolvimento com os esportes propiciado pelo curso e a organização curricular que permitiam uma estrutura diferente da convencional sala de aula:

Eu achei que não conseguiria passar, a concorrência muito alta e achei que não valia a pena perder mais um ano de estudo, então resolvi fazer curso mais acessível.[...] Eu tinha algumas opções e no dia da inscrição escolhi. O que me chamava mais atenção em Educação Física é que não era um curso que eu ia passar quatro anos dentro da sala de aula, ia ter contato com outros esportes (PFI5 – Entrevista).

Um outro elemento motivacional que identificamos foi a motivação por “via frustração” (VIEIRA, 2012), como a Educação Física apresentada pela PFI3. Para ela, a profissionalização na Educação Física viabilizaria contribuir para que esta experiência não se repetisse com outros alunos, “quando cursava o Ensino Médio me frustrava ao vivenciar uma Educação Física que eu detestava. Era bastante visível

a falta de interesse do professor e isso fez crescer mais minha vontade pelo curso” (PFI3 – Narrativa de formação).

Se os PFIs revelaram as influências e motivações, encontramos, também, algumas resistências. Estas resistências englobam duas dimensões: uma relacionada a representação do professor e a outra à Educação Física.

A primeira resistência encontrada foi relatada pela PFI2, que evidenciou não ter o apoio do pai, o qual, mesmo formado em Educação Física, não considerava a docência uma profissão satisfatória: “Você vai ser tudo menos professora de Educação Física’, porque ele dizia que era muito mal recompensada. Ele terminou Educação Física e fez concurso para polícia, passou e viu a diferença entre os dois”(PFI2 – Entrevista). O PFI1 também revelou esta visão, ao relatar sobre o papel do professor: “[...] Eu faço uns trabalhos no cais de Cabedelo que são braçais e recebo em um dia dinheiro que em uma semana dá mais que o salário do professor” (PFI1 – Entrevista).

Estas representações negativas da profissão de professor, estão circunscritas na memória de que ser professor é uma profissão de pouco prestígio, consolidado na baixa remuneração, que se formam historicamente em torno da profissão. Histórico, porque a afirmação profissional dos professores é um processo de longa data, na qual evidenciamos lutas e conflitos e marca de momentos de *desprofissionalização* (NÓVOA, 1995).

Ludke e Boing (2004) afirmam que estamos diante de uma precarização do trabalho do professor traduzida por: “[...] na perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje.” (p.1160). Entre outros fatores, os autores destacam alguns incidentes sobre o declínio da profissão docente, como as diversas ocupações docentes que apresentam realidades culturais diferentes: professores do ensino fundamental I e outros do ensino fundamental II (atual 6º ao 9º ano),

Embora estejam reunidos por força da lei, desde 1971 (Lei n. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes, que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações da noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização, diferentes exigências de formação (LUDKE e BOING, 2004. p. 1164)

Soma-se a estes fatores de diferenciação, outros elementos que colaboram para a precarização do trabalho docente: a natureza de diferentes disciplinas; as

exigências de formação, tanto a nível de duração quanto de instituição formadora; a subordinação a normas e diretrizes advindas de órgãos estatais que incide na redução da autonomia dos mesmos, tornando “distante da situação de independência de um grupo profissional, que se autodetermina, se autocontrola e se autoconduz ao desenvolvimento” (LÜDKE e BOING, 2004, p.116) e a decadência salarial, que atinge a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

Contudo, no meio desse contexto de crise, o aumento dos esforços nas últimas décadas para construir os conhecimentos profissionais docentes, contribuem para solidificar a profissão, conforme Tardif (2008), “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (p.247). O estudioso aponta algumas características do conhecimento profissional: a base em conhecimentos especializados e formalizados; um processo de formação; voltados para prática; legalidade em usar seus conhecimentos; autogestão do grupo de profissionais dos seus conhecimentos; um certo grau de improvisação e adaptabilidade; formação contínua; responsabilização sobre o uso de tais conhecimentos.

Desta forma, a identidade docente é produzida dentro de um contexto complexo e dicotômico, entre precarização e profissionalização, desprestígio e prestígio. É também neste contexto que os PFIs encontram resistências para a escolha na profissão. Se é neste cenário complexo que os PFIs constroem suas identidades docentes, um outro cenário é evidenciado de forma bastante conflituosa, oferecendo, assim, resistência ao processo identitário; referimo-nos à identidade da própria Educação Física.

Ao relatarem à escolha profissional, os PFIs apresentam a problemática da divisão curricular em Educação Física. Percebemos que não há uma clareza no que concerne à identidade do Bacharel e do Licenciado, desta forma, este é um elemento complicador na configuração de suas identidades:

[...] Quando fiz a minha escolha, escolhi a Licenciatura porque pensava que o Bacharel ficava só na academia. E eu preferia trabalhar com outro público [...] e o campo do Bacharel não poder fazer concurso (PFI2 – Entrevista).

Ao ingressar na UFPB, meu objetivo sempre foi o que chamam hoje de “Bacharel em Educação Física” (PFI6 – Narrativa de formação).

[...] Eu não sabia a diferença. Eu prestei dois vestibulares e não consegui passar pra Educação Física pela primeira vez, que era o currículo antigo. Pelo conhecimento que eu tinha, eu achava que Licenciatura era um curso mais completo, que eu podia atuar mais. Optei pela Licenciatura, depois aqui dentro eu fui ver, depois eu descobri que eu tinha me *inscrito* errado (PFI7 – Entrevista).

Eu entrei no curso sem saber a diferença. Até quando a gente chegou aqui, toda a turma não sabia o que era ao certo, eu acho que apenas dois três, no início, queriam isso mesmo, o resto queria bacharelado. *Mas com o tempo vi* que era isso mesmo que eu queria e pelo menos eu acho que na minha turma, quando a gente entrou (PFI5 – Entrevista).

Pelas falas dos PFIs, o campo de atuação e a base de conhecimento deveria identificar as duas opções, Bacharelado e Licenciatura, que não são evidenciadas. Esta é uma problemática da área que atinge a identidade da Educação Física, uma vez que proporciona a fragmentação do campo de atuação e de conhecimento da área. Desta forma, o licenciado fica restrito ao espaço escola, e a sua formação a uma formação pedagógica. Taffarel (2010, p. 35) considera que “o argumento sustentado é o que o licenciado deveria ter, predominantemente, uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica”, o que desvincula a identidade do professor como pesquisador, e é ratificado na percepção da PFI3:

O Bacharel, ele é professor, lógico, mas a grade do curso é como se ele não fosse. Não há aulas de didática. Os dois são professores? Por mais que o Bacharel não esteja na escola, ele tem que conhecer uma realidade para que ele possa intervir, para que ele possa avaliar. (PFI3 – Entrevista).

Os PFIs também compreendem que a divisão curricular não trouxe benefícios. Identificamos que há uma percepção em que as duas áreas do conhecimento se fundem, ao contrário do que acontece atualmente, como exemplificado abaixo:

Ao compararmos os dois cursos, notamos que um é a complementação do outro e vice-versa, ou seja, o professor do “Bacharel” necessita de conhecimentos que o professor de “Licenciatura” tem e vice-versa e enquanto esta questão é discutida, diversos profissionais estão sendo formados com deficiência de conhecimento, pois aprendemos as coisas pela metade, por apenas uma ênfase, pedagógica ou técnica. (PFI6 – Narrativa de formação).

Molina Neto e Molina (2003) consideram que a aprendizagem, ao se caracterizar por um processo pelo qual somos capazes de aprendermos tanto

sozinhos quanto na mediação com o outro<sup>8</sup>, e sendo a docência caracterizada pela aprendizagem com a ajuda/mediação do outro, “o conceito de docência amplia-se para o âmbito das aprendizagens predominantemente técnicas. Assim sendo, docência vai se caracterizar pelo estabelecimento de uma relação comunicativa entre dois sujeitos”. Este argumento ajuda-nos a pensar que a Educação Física é uma área que tem por identidade a docência, em qualquer campo de atuação.

No que concerne a este conflito, os PFIs negociam as suas identidades entre os conhecimentos e vão, processualmente, se afirmando com as experiências do curso. É o que acontece com o PFI5: “eu chutei na opção certa, quando comecei a participar de atividades de pesquisa e monitoria, eu vi que é isto mesmo que eu quero (PFI5 – Entrevista). Contudo, para alguns, esta negociação permanece conflituosa, pode ser que não haja uma confirmação, mas uma adequação/aceitação ao contexto, como acontece com o PFI7: “agora que eu estou no curso eu vou terminar e pretendo fazer Bacharelado” (PFI7 – Entrevista).

### 3.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado coloca os Professores em Formação Inicial diante da expectativa de algo relativamente novo: a realidade escolar. Trata-se de uma realidade já conhecida, uma vez que passaram anos nos bancos escolares e construíram suas percepções sobre o ensino. No que se refere ao espaço de socialização profissional, o Estágio Supervisionado requer uma dinâmica, nunca antes utilizada no curso de Educação Física. É, pois, no Estágio Supervisionado que os PFIs se responsabilizam por cumprir uma unidade programática de ensino, encontram-se totalmente imersos na realidade da escola, chegando a um maior nível de autonomia sobre a prática docente.

Para Batista et al (2012), o estágio é um elemento central no processo de socialização profissional inicial, mediando a passagem dos graduandos de uma participação periférica para uma participação mais interna, na qual há uma ação mais integrada, ativa e autônoma com o contexto real da docência, dada na imersão na cultura profissional e levando a possíveis reconfigurações identitárias. Conforme os referidos autores, a aprendizagem da profissão acontece em espaços reais de

---

<sup>8</sup> Com base na teoria da aprendizagem de Vygotsky.



exercício, sendo nestes espaços que os Professores em Formação Inicial conhecem e desenvolvem a noção de pertencimento para com a profissão.

Ao longo do estágio, as tensões e conflitos próprios da realidade escolar, tornam-no um espaço de aprendizagem e não apenas de aplicação de conteúdos. Caires e Almeida (2003) destacam que o confronto com a realidade proporcionado pelo estágio, contribuem para um contato importante com as especificidades da profissão, permitindo “[...] a tomada de consciência das exigências, dificuldades e desafios que a profissão lhes reserva, bem como das limitações e potencialidades do próprio formando” (CAIRES; ALMEIDA, 2003, p. 146).

O processo de construção identitária dos PFIs no espaço-tempo do Estágio Supervisionado, tem início com suas próprias expectativas em torno do papel que será assumido. Ao relatarem suas expectativas, os PFIs revelam imagens pré-concebidas, em torno da realidade a ser encontrada. Observamos no acompanhamento aos PFIs, as ansiedades geradas pela experiência vindoura, retratadas na seguinte fala: “[...] eu já fui com aquele medo, sabe? Eu pensei: ‘Meu Deus, vai ser um povo maior do que eu, aborrecentes, chatos, as meninas não vão querer fazer nada’” (PFI3 – Grupo dialogal).

A imagem sobre os alunos é revelada nos dizeres da PFI3 – estudantes do Ensino Fundamental II – de forma negativa. Esta expectativa negativa para trabalhar com adolescente também foi revelada pela PFI2: “[...] *Eu comecei o estágio sabendo que ia ser bem complicado, pelo relato dos estagiários do semestre passado. Pensávamos que íamos pegar o Ensino Fundamental I e já veio para a gente pegar o Ensino Fundamental II, foi uma surpresa inesperada*” (PFI2 – Grupo dialogal – grifo nosso).

A imagem do aluno adolescente, dotada de um sentido negativo, foi construída pelas PFIs a partir de suas próprias experiências socializadoras. Logo, quando a PFI3 afirma que “o meu medo era o desinteresse dos alunos maiores. Eu relembrei o meu ensino médio, onde ninguém queria fazer nada, [...] no ano e ensino médio para mim já é a mesma coisa, né?” (PFI3 – Entrevista). A PFI aponta para sua própria experiência como adolescente e sua socialização escolar como referência para a imagem construída.

Também é no espaço de socialização profissional em que estão inseridos, que estas imagens ganham notoriedade. Os seus pares, que já tiveram experiência do estágio, compartilharam no espaço de formação, os desafios encontrados no

contexto escolar. É sobre esta troca de experiência que a PFI2 refere-se, ao dizer que já sabia que “seria complicado pelo relato do pessoal passado”<sup>9</sup>.

As expectativas dos PFIs também se construíram com base na imagem da escola pública, percebida como uma realidade de difícil intervenção, como mostra a PFI4: “[...] Eu esperava o que é mesmo [...] eu não digo uma visão negativa, eu digo realista [...] eu já fui preparada para o pior” (PFI4 –Grupo dialogal). Esta realidade é comparada pelo PFI1 com a qualidade que já foi auferida à escola pública, “[...]na época dos nossos pais a escola pública era uma boa escola, só estudava em escola particular quem não tinha condição de estar na escola pública” (PFI1 – Entrevista).

O que está em evidencia são as imagens acerca dos alunos adolescentes e da escola pública, construídas na trama histórica e social desta instituição. Para Tardif (2011), as transformações pelas quais as escolas públicas vêm passando nas últimas décadas, principalmente a partir da segunda guerra mundial, ligam-se à massificação, generalização e democratização do ensino. Inicialmente, ligam-se por resposta à demanda social por escolarização, atrelada à necessidade de desenvolvimento econômico e, por conseguinte, preparação para a mão de obra qualificada. As transformações que atingem a escola pública trazem uma reconfiguração do seu papel social e de sua estrutura, assim como, uma mudança no público atendido com sua abertura.

A diversidade social, econômica e cultural dos grupos escolarizados transformaram a relação discente-docente, gerando “[...] diversas formas de desrespeito pela função docente ou pelo adulto que a cumpre” (TARDIF, 2011, p.258). Soma-se a isso, a perda do sentido da escola para alguns agentes. É sobre esta perda de sentido que o PFI1 retrata ao observar que “os alunos vem obrigados para a escola, a maioria das respostas que eles deram sobre qual a melhor hora na escola, eles disseram que é a hora do intervalo e a hora que vão para casa” (PFI1 – Grupo dialogal).

Logo, os PFIs apresentam suas expectativas com base em “imagens quebradas” (ARROYO, 2009). A imagem dos alunos, crianças e adolescentes, não correspondem mais às metáforas outrora expostas: “plantinhas, fios maleáveis”, correspondente a uma imagem romantizada, assim como, a imagem da escola

---

<sup>9</sup>Alguns dos PFIs estão na segunda disciplina do estágio. O primeiro Estágio Supervisionado – Estágio Supervisionado I - ocorreu na educação infantil. Contudo, no desenvolvimento da disciplina há alguns encontros que reúnem os PFIs de ambos os estágios - Estágio Supervisionado I e II, onde há reflexões e são compartilhadas os desafios encontrados.

pública não corresponde à qualidade eminente no passado. Contudo, a problemática das mudanças nas imagens dos alunos e, conseqüentemente, das escolas públicas, é que estão em jogo a própria autoimagem dos professores; os alunos e a escola não são mais os mesmos e com isto muda-se o magistério:

Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. A vida os endureceu precocemente. Essas metáforas também não dão conta de nossas trajetórias profissionais. Difícil reconhecer-nos jardineiros (as), artífices, bordadeiras. Imagens que tentaram revelar os sentidos do magistério. Por que estariam perdendo seus significados? Por que os educandos são outros (ARROYO, 2009, p. 11).

Se as imagens da escola pública e dos seus alunos afetam as expectativas sobre a realidade de socialização em questão – o estágio, o encontro com a realidade, contribuiu para amenizar as expectativas negativas e gerarem novas expectativas. Neste ponto, o início da socialização junto aos alunos é determinante. É o que revela a PFI3, ao afirmar que o medo que tinha ao pensar nos alunos adolescentes se transformou ao conhecer a turma: “[...] vi a turma, me encantei também, eu vi uma turma boa, que participava” (PFI3 – Entrevista).

Esta dissonância entre a expectativa e o real também foi abordada pela PFI4 ao considerar que “eu pensei: não vou conseguir dar nenhuma aula”, por isso, quando passou a minha primeira aula, eu saí pensando: “parece que funcionou” (PFI4 – Grupo dialogal). Todavia, o encontro com a realidade para alguns PFIs (2 e 1) tiveram outra perspectiva: as primeiras aulas foram os contatos mais difíceis com os alunos, como exemplificado abaixo:

E em relação a minha turma, eu pensei que ia ser uma das melhores por ser o sexto ano [...] e pela aula que eu tive hoje eu estou com *medo* mesmo. (PFI2 – grupo dialogal, grifo nosso)

Eu estava tentando dar minha aula acho que pra você dar uma aula, *tem que ter pelo menos silêncio*, eu não consegui dar a aula de jeito nenhum. [...] Perdi a paciência, dei a bola lá, vamos brincar de bola, dei as outras meninas, vai brincar de baleado, pronto. É muito difícil, *os alunos estão acostumados a jogar bola e as meninas a jogar baleado e tudo que foge disso é difícil.* (PFI1 – Grupo dialogal, grifo nosso)

É possível percebermos que a expectativa para a prática pedagógica também gera anseios nos PFIs, como afirma a PFI2: “eu preparo a atividade, imagino que sairá daquela forma, perfeitinha, mas ela não vai poder ser perfeita” (PFI2 –

Entrevista). E também o PFI7: “eu tentei usar uma metodologia logo no início e não obtive êxito, eu já estava ficando meio frustrado” (PFI7 – Entrevista).

A expectativa sobre a prática pedagógica depara-se com os desafios da realidade, nos casos aqui relatados. O primeiro, ligado à indisciplina dos alunos - novamente entra em cena a imagem ideal do aluno; desta vez, como um aluno comportado e silencioso. O segundo relaciona-se à “cultura da bola”, encontrada nas aulas de Educação Física, o que exemplifica “os meninos quererem bola e as meninas, baleado”.

Para Souza Júnior e Darido (2003), a cultura produzida pela escola é manifestada em diferentes instâncias e em diferentes espaços e situações daquele contexto, o que possibilita falar em uma cultura do recreio, cultura das aulas vagas, cultura dos horários de entrada e saída, cultura das aulas de matemáticas e, entre outras instâncias, a cultura das aulas de Educação Física. Na investigação dos autores citados, a cultura da Educação Física em uma instituição pública de ensino, levantou alguns desafios para a implementação de uma proposta pedagógica co-participativa<sup>10</sup>. Entre os principais desafios impostos estavam: a rotina de divisão do tempo e das atividades, conforme o sexo; a não participação das aulas de alguns alunos ou, ainda, o descompromisso dos alunos revelados pela ação de “fazer na hora que quer, do jeito que quer”, identificado pelos autores como a “cultura do fazer nada”; usando, inclusive, vestimentas inadequadas para as aulas.

Os PFIs, ao iniciarem o estágio, apresentam expectativas em torno de sua prática pedagógica, mas encontram uma cultura da Educação Física que os levam a se preocuparem - além das atividades de ensino a serem desenvolvidas - a contribuir com uma outra cultura da Educação Física na escola. Desta forma, quando o PFI5 apresenta a cultura dos alunos em torno das aulas: “os alunos pensavam que a Educação Física era bola e futebol. Toda aula era o pedido: futebol. *E a gente veio trazer realmente a aula de Educação Física.* Eu estou conseguindo, pelo menos na minha turma, já houve uma mudança nesse pensamento” (PFI5 – Entrevista, grifo nosso), fica o exemplo de mudança cultural esperada e mediada pelos PFIs na intervenção que investigamos.

Entendemos que o encontro com a turma é um dos elementos mais notórios de mediação identitária para os PFIs. Conforme Zanten (2011, p.202), “o contato

---

<sup>10</sup> Os autores investigaram a implementação de um projeto de co-participação entre meninos e meninas em aulas de futebol.

diário com o aluno continua tendo um papel central na socialização profissional docente”.O autor destaca que a socialização que ocorre nas escolas e a organização destes estabelecimentos de ensino, contribuem para que os alunos, mais do que os colegas de trabalho, cooperem para a socialização profissional dos professores iniciantes<sup>11</sup>. Neste sentido, o contato com os alunos mantém um papel importante na socialização profissional, através do Estágio Supervisionado.

Zanten (2011) ainda aponta que os professores iniciantes tomam consciência de que é necessário estabelecer uma ordem local, antes de poder ensinar. Esta realidade leva os professores a desenvolverem, o que ele chama de “estratégias de sobrevivência”, as quais, em linhas gerais, compreendemos como práticas, atitudes, conjunto de saberes aplicados para aproximação, satisfação profissional e engajamento do professor junto à turma. Os PFIs, ao depararem-se com os desafios culturais e comportamentais encontrados junto aos alunos, lançam mão, também, de tais estratégias. Uma das estratégias mais utilizadas pelos PFIs, que visava mediar a “cultura da bola” com as propostas de ensino, foi a racionalização do tempo, dividido entre as atividades de ensino e o momento livre<sup>12</sup>.

No que diz respeito ao desafio com os alunos considerados indisciplinados, os PFIs buscaram uma aproximação, o que pode ser exemplificado no relato da PFI2 “[...] tiveram dois alunos que eu procurei ver o outro lado. Na minha última aula eu falei com os dois, e disse que contava com eles aula seguinte e eles foram superprestativos. No final, eu fui lá e disse: obrigada por ter participado”(PFI2 – Entrevista). A PFI5 também relata essa aproximação: “[...] você tem que se mostrar igual a eles, eles tem que achar que você pode ser amiga deles, qual é o aluno que não quer ser amigo do professor?” (PFI5 – Entrevista).

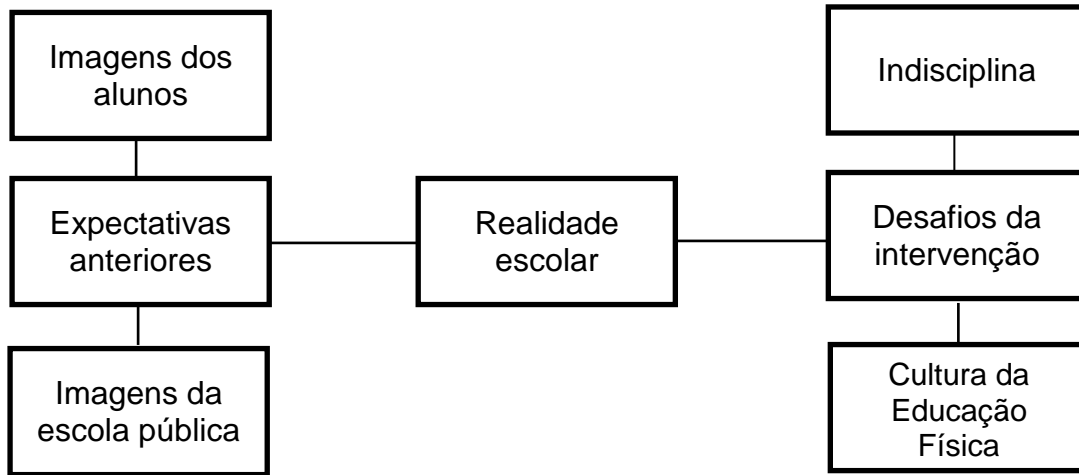
Nosso intento até aqui, foi apontar que os PFIs não chegam ao estágio vazios de expectativas. Há uma expectativa gerada em um primeiro momento, pela imagem do aluno/adolescente e da escola pública, no geral, de forma negativa. Estas imagens podem ser confirmadas ou não decorrente do encontro com a realidade escolar e contato com a turma. Outras expectativas também são geradas, estas em uma dimensão micro e de natureza pedagógica, ligada ao cotidiano da prática pedagógica, no qual se destaca a socialização junto aos alunos e os desafios ali

---

<sup>11</sup>O estudo de Zanten (2011) teve por foco a socialização profissional dos professores em colégios periféricos da França, mesmo trabalhando com professores já formados, identificamos elementos em comum com a socialização dos Professores em Formação Inicial no estágio.

<sup>12</sup> Constatado através do acompanhamento das aulas.

encontrados. Este movimento inicial de socialização, com suas expectativas e desafios, podem ser exemplificados na ilustração a seguir:



Nossa compreensão é que esta rede de encontros é responsável por dar início à transação identitária dos PFIs. É a partir desta relação, que os PFIs começam a refazer suas expectativas, suas imagens, seus fazeres; enfim, esse é um dos movimentos pelo qual é possível uma reconstrução de elementos de suas identidades docentes. Contudo, este processo de transação identitária é perpassado por vários elementos - os alunos, como visto anteriormente, é um destes elementos - no entanto, destacamos a colaboração emergente da organização pedagógica do componente curricular que investigamos.

### 3.3.1 Colaboração: cenário para transação identitária

Batista et al (2012) argumentam que em uma experiência como o estágio, onde o estudante-estagiário<sup>13</sup> assume a condução do processo de ensino e aprendizagem, é importante que haja um clima favorável, “[...] de trabalho cooperativo com os colegas do núcleo de estágio e de apoio de uma estrutura de aconselhamento e supervisão” (BATISTA et al, p.99, 2012), que consubstanciam uma base segura para que o Professor em Formação Inicial assumam a atividade de ensino de maneira autônoma e confiante.

O Estágio Supervisionado II é organizado, tendo em vista que, entre outros aspectos, “o processo educativo só acontece mediante a construção de um coletivo”

<sup>13</sup> Termo utilizado pelo autor.

(GOMES-DA-SILVA, 2003, p.105). Tal prerrogativa exige uma rede de colaboração entre professores e alunos. No desenvolvimento do estágio investigado, o coletivo de alunos foi formado por grupos de 4PFIs; já o coletivo de professores era composto com: o professor da disciplina – o coordenador; o supervisor do grupo de estágio – discente do mestrado em Educação Física; e o professor de Educação Física da escola, todos funcionam como um coletivo pedagógico.

O desenvolvimento de uma metodologia colaborativa mediada pelos pressupostos de uma ação reflexiva, apenas é possível no encontro com o outro, e esta interação fornece um cenário adequado pelo qual ocorre a transação do aluno ao professor. Neste sentido, é possível entendermos que o coletivo pedagógico proposto deve se caracterizar por um grupo colaborativo.

Iniciamos a análise do grupo colaborativo lançando um olhar sobre o professor de Educação Física da escola, “o professor colaborador”. A disponibilidade desse professor para participar do processo de reflexão da ação pedagógica é uma das solicitações para o encaminhamento à escola do estágio (GOMES-DA-SILVA, 2009). Esses professores são contatados pelo coordenador da disciplina junto à escola. Contudo, observamos que a participação eletiva destes profissionais fica limitada por razões de diferentes naturezas, tais como, incompatibilidade de horários para participação do grupo dialogal e a indisponibilidade em acompanhar assiduamente os PFIs nas regências das aulas.

As duas escolas onde foi desenvolvido o estágio tinham professores de Educação Física, todos servidores públicos concursados. Na escola A1, de ensino fundamental I, havia uma professora responsável pelo turno da manhã, quando, ocorreu o estágio. No segundo grupo, a escola A2, de ensino fundamental II, por ser de maior porte, com maior número de alunos e turmas, contava no turno do estágio com 3 professores de Educação Física. Devido aos horários do estágio, os PFIs foram distribuídas nas turmas destes 3 professores.

No nosso acompanhamento, os professores de Educação Física da escola imprimiram imagens antagônicas sobre a docência em Educação Física. A primeira imagem que destacamos está vinculada a uma identidade docente fragmentada, revelando o processo de desencanto pelo qual passam tais profissionais; um exemplo claro disso foi a recepção relatada abaixo por um dos PFIs:

[...]sobrea professora de Educação Física, a gente teve uma conversa com ela e ela mesmo disse que já tinha se desgastado o que tinha que desgastar e disse “se eu fosse vocês quando se formassem procurassem outra coisa pra fazer, escola é muito difícil”. (PFI5 – Entrevista, grifo nosso).

O desestímulo evidenciado na recepção da professora influencia a segurança dos alunos, conforme o PFI7 “[...] A professora não passou muita segurança pra gente com o discurso dela” (PFI6 – Entrevista). Contudo, entendemos que não foi suficiente para desmotivar o grupo: “Independente do que a professora de Educação Física disse, a gente tentou seguir o objetivo da gente” (PFI6 – Entrevista);outro PFI também contra-argumenta: “Eu não concordo com isso entendeu? Que é difícil é, mas eu acho que há possibilidade” (PFI8 – Entrevista).

Também, com a PFI4, a acolhida junto ao professor de Educação Física foi negativa: “[...] no dia que eu fui falar com ele, ele perguntou: quem foi que ficou com os sextos anos? E ele disse:meus pêsames, com a cara pra baixo, meio triste” (PFI4 – Entrevista).

A PFI2 revela a ausência de suporte do professor de Educação Física, durante o estágio: “em nenhum momento ele chegava e dizia para os alunos “Olha, a professora é ela”. Só depois de muito tempo que ele começou a acrescentar: “Olha a professora, eu estou aqui, só olhando””(PFI2 – Entrevista). A ausência do professor prejudica a transação entre as aulas de observação e as aulas-regência, exigindo mais da PFI “[...] assim, o que vejo de positivo é que eu tive que aprender mais ainda” (PFI2 – Entrevista).

Para os PFIs, a contribuição dos professores de Educação Física gira em torno do suporte e da segurança necessários para intervenção, como exemplificado na fala do PFI7 “Eu acho que a falta da professora não tem nada de positivo, se o professor estivesse lá, ele teria primeiramente trazido segurança pra você e o suporte que iria lhe dar [...], ia fazer com que o estagiário se sentisse melhor (PFI7 – Entrevista). Corroborando com este pensamento, o PFI8 afirma que: “[...] ter um professor ali apoiando, nos ajuda em relação aos alunos:Qual é a situação social do aluno?A gente não conhece, a gente tem que ter um professor que conhece realmente, que está com eles todas as semanas” (PFI8 – Entrevista).

Em contrapartida, a contribuição do professor de Educação Física da escola possibilita um gradativo processo de intervenção, como verificamos no acompanhamento à PFI3:



O professor R. foi importante para mim, para minha segurança, até a intervenção dele. No começo ele me apresentou, nas primeiras aulas eu estava retraída, mas ele puxou minha mão, como dissesse “venha que agora é com você”, e até quando os alunos se direcionavam a ele durante as aulas, ele dizia: “olha, a professora é ela”.Então, ele soube o momento de puxar minha mão, de entender meu medo, mas no momento que ele viu que dava ele dizia “esta com você”(PFI3 – Entrevista).

Se o professor de escola contribui como suporte para que os PFIs assumam as turmas, ele também é responsável por fornecer orientações sobre a realidade escolar que os PFIs estão adentrando e, também, compartilhar ações que fazem parte seus saberes experienciais:

[...] mesmo não sendo o professor de minha turma, o professor R. foi quem nos ajudou na escola [...] foi ele que nos deu algumas dicas, dizendo como funciona a escola e as turmas.Ele quem deu a ideia de dar 10 minutos para negociar com os alunos, e disse: “se você não negociar com eles, eles não colaboram (PFI4 Entrevista).

A não participação efetiva dos professores de Educação Física é um dos limites da rede colaborativa, desenvolvida durante o Estágio Supervisionado II. A indisponibilidade, devido aos horários de outras aulas, limitava a participação dos professores para o grupo dialogal. No entanto, o que chama atenção é o processo de desencantamento com a docência e a ausência de participação, evidenciado no discurso e nas ações de três dos professores da escola.

Esse desencantamento com a docência é um processo pelo qual passam os professores, desencadeando a insatisfação da profissão.Convém argumentar que tal insatisfação insere-se dentro de um complexo cenário político, econômico, social e cultural da sociedade contemporânea, oque traz inúmeras implicações para a instituição educacional e, subsequente, para os professores (FONSECA, 2006).

Essas mudanças atingem os professores de tal forma, que é possível falarmos em um mal-estar docente, como apontado por Esteves (1999), uma vez que a sua profundidade acarreta transformações no trabalho do professor, na sua imagem social e o próprio valor atribuído à educação e ao professor socialmente. O autor elenca alguns indicadores contextuais, na tentativa de resumir as recentes mudanças na educação, seja relacionada ao contexto docente ou ao trabalho escolar, como, por exemplo, o acúmulo de responsabilidades que incide sobre o professor; diminuição da responsabilidade educativa de outros agentes de

socialização, como a família; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; os diferentes e antagônicos papéis, possíveis de serem assumidos pelos professores; menor valorização social do professor; mudanças na relação professor-aluno; fragmentação do trabalho docente.

Esteves (1999) destaca a incidência da mudança social sobre a saúde do professores, conseqüentes do mal-estar docente: desajustamento, insatisfação, estresse, esgotamento, ansiedade, depressões, reações neuróticas. Outras ações, como pedidos de transferência e abandono da docência, são exemplos das conseqüências das mudanças sociais e, portanto, do trabalho docente.

Conforme Lemos (2009), o abandono à docência não é um processo instantâneo, mas gradual, onde é possível observar, desde um abandono completo da profissão até *abandono parciais* ao longo do desenvolvimento profissional. Os abandonos ocorrem por uma série de estratégias: licença para saúde; faltas sem justificativas; pedidos de transferências; encaminhamento para outra função, como o de diretor escolar, de ordem mais burocrática; entre outros (LEMOS,2009).

Outras formas de abandonos também são evidenciadas: o abandono do preparo da aula, do processo de avaliação e do investimento na própria formação (LEMOS, 2009). Parece-nos que o preparo da aula e da avaliação são os tipos de abandono que marcaram três professores da escola-campo, onde os PFIs realizaram os estágio.

Várias razões, de naturezas diferentes, são responsáveis pelo processo de abandono e desencantamento dos professores. No estudo de Santini e Molina Neto (2005), com professores de Educação Física após o período de licença-médica<sup>14</sup>, foram identificados os seguintes problemas, que em conjunto ou em separado contribuem para potencializar o quadro de Síndrome de esgotamento profissional:

- a) Formação acadêmica insuficiente para enfrentar o choque com a realidade escolar;
- b) Implantação de inovações e projetos político pedagógicos que minimizam a participação dos professores como sujeitos;
- c) A multiplicidade de papéis sociais e profissionais exigidos e exercidos pelos professores de
- d) Ambiente de violência urbana e insegurança pessoal enfrentado pelos professores;
- e) Conflitos nas relações interpessoais com os colegas de trabalho;
- f) Condições materiais objetivas adversas ao exercício do trabalho com a qualidade desejada pelo sujeito;
- e, g) A dificuldade de lidar, política e epistemologicamente, com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar ao caráter e à

---

<sup>14</sup> Foram entrevistados 15 docentes de Educação Física que pediram licença junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre por motivos de ansiedade, estresse, depressão.

contribuição da disciplina no desenvolvimento do currículo escolar (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 219).

Importa-nos observar que as identidades docentes são construídas na complexa relação entre frustração e desencanto com a idealização da profissão, sobretudo no que concerne à valorização e ao reconhecimento, e no conflito entre trabalho real e ideal. Diante desta relação e conflito, “[...]novas formas de relações com os alunos, com a escola e com o próprio trabalho vão ganhando vida, dando origem a diferentes modos de ser e estar na profissão” (LEMOS,2009, p.231).

Se o desencanto com a docência foi uma marca de alguns professores da escola-campo encontrado pelos estagiários, a ausência no acompanhamento aos PFIs foi outro aspecto que limitou a rede colaborativa. Os estudos de Aroeira (2009) apontam para a ausência do professor da escola, durante o Estágio Supervisionado como um dos entraves para a manutenção do “contrato colaborativo” (AROEIRA, 2009, p. 159). A autora afirma que esta ausência possivelmente esteja ligada à “[...] necessidade da instituição formadora estabelecer projetos de formação contínua com os pares em relação ao Estágio” (AROEIRA,2009).

Dessa maneira, a ausência, que também podemos vincular ao processo de desencantamento – uma vez que observamos que alguns professores de Educação Física ausentaram-se, inclusive, de suas funções docentes junto à escola – traz à tona a necessária relação que precisa ser estabelecida entre a universidade e a rede pública de ensino. Essa relação abre novas perspectivas de um projeto que seja capaz de incluir o acompanhamento dos Professores em Formação Inicialna carga horária da formação continuada dos professores da escola-campo, entre outros benefícios oferecidos aos docentes da escola, assim como, uma contrapartida da instituição universitária em contribuir com cursos, abertura à grupos de estudos, certificação do acompanhamento.

No desenvolvimento do grupo colaborativo, o professor coordenador,responsável pela disciplina, o professor supervisor e o grupo de estágio, também são elos que se comunicam e influenciam a construção da identidade docente. O encontro entre estes sujeitos ocorreu através do processo de observação, no espaço do grupo dialogal, momento de reflexão conjunta após as aulas dos PFIs, e as sessões reflexivas, encontros sistematizados que ocorreram na universidade.

Pela proposta de organização do componente curricular Estágio Supervisionado, o coordenador da disciplina é “responsável pela orientação preparatória, instalação dos estagiários nos campos de estágios e acompanhamento geral de todos os grupos na escola” (GOMES-DA-SILVA, 2009, p. 107). A responsabilidade em acompanhar todos os grupos na escola, aponta uma limitação na percepção dos PFIs, uma vez que restringe a presença do coordenador ao locus do estágio, problemática esta, apontada nos estudos de Pimenta e Lima (2004) ao dialogarem com professores de estágio e identificarem a dificuldade referida por estes professores em acompanhar vários grupos de estágio.

Contudo, entendemos a relevância de dois aspectos que observamos como marco característico do professor coordenador e que contribuem para a construção da identidade dos PFIs, ambos imbricados entre si: o planejamento da disciplina, que se organiza em torno de um arcabouço didático e pedagógico, o qual compromete os PFIs em um alto nível de responsabilidade, e a segunda, refere-se às contribuições singulares, condizentes com a própria identidade docente do coordenador.

A organização da disciplina aponta para o planejamento adotado pelo professor-coordenador que

[...] transparece, para os alunos, a importância do planejamento, que se revela não apenas como um momento ou evento, mas como atividade-eixo, como a espinha dorsal que sustenta e permeia todo o percurso do ensinar e aprender (PIMENTA; LIMA, 2011).

Neste sentido, o planejamento das atividades e a avaliação, adotada pelo professor-coordenador, manifesta uma concepção de Estágio Supervisionado, envolvida em um processo reflexivo que exige uma real disposição para assumir a função, diante da realidade escolar. Esta disposição é revelada pela PFI3 ao analisar que: “o estágio é uma estrutura modelo, eu entendo que é necessário um renúncia de você parar e pensar: eu vou me dedicar a isso.” (PFI3- Entrevista). Uma das dificuldades que a PFI3 levanta é o acúmulo de atividades que pode comprometer esta disposição. Observamos que as atividades de outras disciplinas curriculares, a participação em projetos acadêmicos e as atividades remuneradas de alguns PFIs, são algumas das razões para projetarem um acúmulo de obrigações.

Contudo, observamos que o conjunto de atividades do Estágio Supervisionado contribui para aprendizagens identitárias: “[...] o estágio prepara a gente pra ser uma professora comprometida, pesquisadora, além de tudo” (PFI3-Entrevista) e favorece a postura comprometida com o desenvolvimento das atividades: “[...] tem gente que reclama da organização do estágio, mas tem que ser assim mesmo. Se não for assim vai ficar aquele negócio perdido, cada um faz o quer, não há reflexão, não há grupo focal pra discutir o que houve” (PFI5 – Entrevista).

Pimenta e Lima (2004, p. 2011) consideram que as contribuições dos professores que coordenam o estágio, entre outros aspectos, residem na especificidade de cada autor, “[...] a partir de sua história de formação, de sua área de conhecimento e de sua experiência profissional”. Desta forma, os valores, concepções, crenças, entre outros aspectos de sua identidade docente, são elementos que regem as ações e o estilo de guiar os PFIs, influenciando-os de forma positiva ou negativa (AZEVEDO; ANDRADE, 2010).

Dentre os aspectos emergentes do professor-formador que influenciaram os PFIs, destacamos a adesão à proposta pedagógica. Nóvoa (2007) argumenta que o processo identitário dos professores tem por eixo de sustentação a adesão “[...] a princípios e a valores, a adoção de projetos”. É nesta perspectiva que identificamos que um dos eixos identitários dos PFIs é a adesão a uma proposta pedagógica para a organização de sua intervenção prática. Esta influência não é impositiva, conforme evidenciamos nos dizeres da PFI3: “a proposta corpo inteiro ficou muito marcada na minha cabeça, já que é a proposta base do coordenador, ele falava com mais amor” (PFI3 – Entrevista).

Entendemos as propostas pedagógicas<sup>15</sup> como saberes pedagógicos, responsáveis por concepções e doutrinas que “oferecem um arcabouço ideológico à profissão [...] e formas de saber-fazer” (TARDIF, 2008, p.37). Mesmo não sendo possível confirmarmos uma adesão definitiva por parte dos PFIs, a escolha de uma proposta durante o Estágio Supervisionado é fortemente mediado pelos professores orientadores do estágio. Um indício disto, é que ao longo dos últimos dez anos do

---

<sup>15</sup> Os PFIs estudam as principais propostas pedagógicas da educação ao longo das disciplinas como Didática e no próprio Estágio Supervisionado. Há um retorno às discussões sobre as propostas: corpo inteiro, crítico superadora, desenvolvimentista, promoção à saúde e pedagogia do esporte.

componente curricular aqui investigado, a proposta de corpo inteiro foi a mais adotada pelos PFIs<sup>16</sup> (LIMA, 2010).

É possível, também, observarmos o papel mediador do coordenador no grupo colaborativo, contribuindo para a construção da relação entre teoria e prática, fomentando um olhar que ultrapassasse o universo da sala de aula, como manifestado pelo PFI6: “Ele deu sugestões fundamentais para nosso grupo, como por exemplo: com relação aos objetivos que faltavam durante as aulas ou quando um aluno da minha turma se machucou, ele fez a reflexão sobre a diferença de acidente e incidente.”(PFI6, Relatório de estágio).

Destarte, a participação do coordenador fomenta o processo de reflexão sobre a ação e a nova ação: “As aulas estavam fluindo bem, mas faltava um toque que o professor disse: 'vocês estão se esquecendo de ressaltar o objetivo no final da aula', a partir daí comecei a discutir com a turma sobre o objetivo da aula e isso melhorou o aprendizado tanto meu, enquanto professor, como dos alunos.” (PFI7 – Relatório de estagio).

Outro elo característico da rede colaborativa do Estágio Supervisionado II é o professor supervisor, que assume o papel de “[...] acompanhar o desenvolvimento pedagógico de cada grupo de estagiários, orientando, corrigindo, planejando e avaliando” (GOMES-DA-SILVA, 2009, p. 107). Sobre o papel deste supervisor nos grupos investigados, identificamos que entre os aspectos valorativos por parte dos PFIs, está a proximidade com a realidade da escola pública, fornecendo saberes a partir da própria experiência como professora de Educação Física: “[...] o bom da supervisora é o fato de não estar só na universidade, bitolada aqui, né? Mas por realmente viver. Viver isso e poder ajudar a gente.” (PFI2 –Entrevista).E, ainda, conforme o PFI1 “[...] o bom da supervisora é porque ela é professora da rede pública, então sabe do que a gente está falando, sabe da realidade da escola” (PFI1- Entrevista).Destaca-se, também, um projeto de supervisão que reconfigura uma possível regulação que o termo, supervisão, conota.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.03), “a supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional, contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.Eles alertam ainda que,

---

<sup>16</sup> O levantamento deste dado foi feito com a análise dos relatórios de estágios dos PFIs no período de 2000 a 2010

principalmente a partir da década de 90 observa-se dois sentidos ao termo, “[...]Considera-se, por um lado, a função de fiscalização e superintendência (...). Mas reconhece-se, por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo.” (IDEM).

Desta forma, evidenciamos que a supervisão da disciplina, ao transpor a mera fiscalização, contribuiu para um ambiente formativo de confiança e respeito aos PFIs, elementos valorizados pelos próprios PFIs, conforme afirma o PFI8: “[...]vejo o respeito que teve por nós, não apenas nos olhando com alunos, mas respeitando como professores” (PFI8 – Entrevista).Entendemos que, através desta postura, há uma valorização dos PFIs enquanto construtores de conhecimento e não reprodutores de modelos, potencializando um modelo de colaboração pelo qual

[...] o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação, um ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa e profissional.” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 43).

Completando a rede colaborativa, os PFIs contam, ao longo do estágio, com outros colegas, constituindo um grupo escolhido de maneira voluntária e que representa um forte elo de colaboração e trabalho coletivo. O que observamos é que este grupo de PFIs funciona como um suporte para continuidade durante o estágio, como revela a PFI4: “O grupo, na verdade, um sustenta o outro. Acho que o empenho e o compromisso que um recebe no outro é importante. E ao mesmo tempo ter o outro por perto faz com que você se sinta mais segura, sabe” (PFI4 – Entrevista), chegando, inclusive, a ser responsável pela permanência do PFI ao estágio, como aconteceu com a PFI2:

Inicialmente, queria desistir, porque as duas primeiras aulas foram insuportáveis, eu não consegui fazer nada, eu não consegui falar, eu não consegui nada, e eu falei que não iria mais e todos do grupo disseram: “A gente te ajuda, a gente consegue, não vamos deixar você desistir”. E o grupo, sim, foi algo muito forte para que eu continuasse o estágio.

Logo, este grupo do estágio se estabelece no processo de identificação dos indivíduos, um com outro, no qual o tempo e a amizade são responsáveis por um clima de confiança e eixo propulsor durante a experiência de formação: “[...] a escolha do grupo foi maravilhosa, até porque a gente já vem nos dois estágios e o

mesmo grupo e a gente pretende continuar no terceiro também, com o mesmo grupo que vem dando certo. As ideias da gente sempre se cruzam (PFI 8 - Entrevista)". O clima de confiança criado no espaço do grupo é responsável por proporcionar trocas de experiência e colaboração mútua:

Eu sei que a gente vai poder trocar ideia, que a gente não vai se chatear uma com a outra que uma vai dizer: "faz assim ou assim" A gente tem a liberdade de dizer "estou perdida, me dá uma luz". E é melhor fazer isso você fazer com quem tem uma amizade (PFI4 - Entrevista).

O professor da escola-campo, o professor coordenador, o supervisor e o grupo de estágio, formam uma rede de colaboradores no componente curricular que investigamos. Ferreira (2003) destaca que a cultura da colaboração abrange características como reciprocidade, tomada de decisão em conjunto, benefícios a todo grupo e parceria voluntária. Neste contexto de ação, o trabalho colaborativo emerge como possibilidade de desenvolvimento profissional, que tem por vértices, a resolução de problemas da prática docente, criação de alternativas e metas compartilhadas. É neste sentido, pois, que creditamos à relação com o Outro – componentes do grupo de estágio, professor de Educação Física da escola, supervisor e coordenador – na forma de uma rede colaborativa, o papel de mediação da identidade docente dos PFIs investigados.

Um olhar por dentro desta rede colaborativa permitiu observarmos que seu funcionamento contribuiu na transação identitária dos PFIs, por serem constituídas por três elementos: diálogo, reflexão e afetividade. São esses eixos que caracterizam a rede colaborativa como uma "comunidade de aprendizagem" (BORGES et al, 2012).

O afeto emerge como um dos elementos que possibilita que as práticas no estágio tornem-se realmente colaborativas. Este é um aspecto fortemente evidenciado no grupo do estágio; os PFIs ao retratarem sua relação com o grupo do estágio trazem elementos que caracterizam tal afetividade: amizade, liberdade, confiança. É o afeto entre os membros da rede colaborativa que possibilita o suporte requerido pelos PFIs, diante da realidade escolar e que, por conseguinte, contribuiu para espaços de diálogo e reflexão mais concisos.

Para Maturana(1999), as relações sociais constituem-se como tais, pela aceitação do outro, que se torna legítimo na convivência. Logo, "somente se minhas



relações com o outro se derem na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência e, portanto, na confiança e no respeito, minhas conversações com esse outro se darão no espaço de interações sociais” (MATURANA, 1999, p. 69). O autor destaca que as relações sociais são definidas pelas emoções, as quais, por sua vez, demarcam ações, movimentos, o agir com o outro. Desta forma, “[...] haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente”. O que sustenta as relações colaborativas que investigamos é o afeto.

Ferreira (2003), ao investigar a criação e desenvolvimento de um grupo de trabalho colaborativo, identificou que o afeto e o diálogo são características essenciais para alcançar resultados positivos em trabalho de colaboração<sup>17</sup>. O diálogo é entendido como uma comunicação profunda entre os sujeitos, pelo qual, o grupo constrói uma relação de respeito, confiança e responsabilidade, sendo o elemento que efetiva o suporte e a construção de consciência e saberes dentro grupo:

Acreditamos que o diálogo seja uma fonte de crescimento e enriquecimento pessoal e coletivo. Através dele nos tornamos mais sintonizados conosco mesmos e com os que nos rodeiam e ampliamos nossa leitura do mundo, bem como o nosso real valor e potencial (FERREIRA, 2003, p. 316).

Desta maneira, o diálogo inerente às práticas colaborativa configura-se como elemento articulador de aprendizagens, e, ainda, “[...] as negociações – algumas vezes, tentativas de convencimento – levem à reelaboração de posições, conhecimentos, atitudes, etc. Esse processo pode conduzir a reorganização de saberes e prática individuais” (FERREIRA, 2003, p. 84).

Os elementos que aqui indicamos, característicos da rede colaborativa - diálogo, reflexão e afeto – são imbricados, não há uma separação; o que nos permite dizer que há uma relação qualitativa e proporcional entre eles: o afeto possibilita um melhor diálogo que, por sua vez, estende as possibilidades reflexivas. Em Freire (1967, 1987, 1992) encontramos as relações que nos ajudam a compreender tais elementos.

---

<sup>17</sup>A autora também apresenta outros elementos emergentes na pesquisa com professores de matemática e que caracterizam o grupo de trabalho colaborativo: suporte, metacognição e o papel do pesquisador.

Na pedagogia freireana o diálogo é uma comunicação que apenas é possível pelos elos de afetividade e horizontalidade. Assim, Freire (1967) traduz a dimensão da relação entre diálogo e afeto, aqui salientados, ao considerar que o diálogo

É uma relação horizontal de A com B [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Sendo o diálogo uma comunicação horizontal e nutrido pela afetividade, nele se efetiva a ação colaborativa entre os sujeitos, uma vez que a comunicação com os sujeitos caracteriza-se por um *encontro* para “pronunciar o mundo e transformá-lo” (FREIRE, 1997, p. 96). Logo, o diálogo acontece em uma relação democrática, sem o intento de subjugar as identidades ali encontradas, mas abre espaço para crescimento individual e coletivo e, quiçá, mudanças identitárias

[...] Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 1992, p. 60, grifo do autor)

Outro aspecto importante que a pedagogia freireana nos ajuda a entender é a dimensão problematizadora que se instaura pelo diálogo. Neste sentido, “[...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia” (FREIRE, 1987, p. 97) e, nesse aspecto, emerge a reflexão e ação. Logo, nesse tipo de educação, o diálogo é uma exigência existencial e que possibilita a comunicação. Portanto, esta comunicação que é afetiva, é também reflexiva. A reflexão na pedagogia de Freire é central; é no processo de reflexão sobre si, sobre o mundo e sobre o próprio poder de refletir, que o homem não só se conscientiza sobre a sua ação transformadora, como age; logo, toda reflexão é ação. É o movimento reflexivo que expande a consciência ingênua para a consciência crítica, mas não de maneira individual. Isso ocorre entre os homens no mundo que vivem e entendemos que a reflexão que acontece entre os PFIs, sobre o contexto em que

vivem no Estágio Supervisionado, permite um processo de conscientização e mudança identitária.

No processo de ensino e aprendizagem, o movimento reflexivo é uma exigência ao saber docente e se caracteriza por ser um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996). Para Freire (1996), é na curiosidade sobre a prática docente que a reflexão surge. Em um primeiro momento, esta reflexão é sobre aquilo que se é e se faz na prática educativa. Ganhando contornos mais críticos, a reflexão será também sobre o porquê de estar sendo e fazendo.. Portanto, refletir é pensar sobre a própria identidade do educador e do educando e seus contextos constitutivos.

Freire (1996) afirma que o “pensar certo”<sup>18</sup> não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores [...] mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo, tem que ser *produzido* pelo próprio aprendiz, em *comunhão* com o professor formador” (FREIRE, 1996, p.39, grifo nosso). Inferimos, então, que este pensar consciente é elaborado processualmente – o que caracteriza sua temporalidade - e em comunhão entre os sujeitos – caracterizando sua construção colaborativa.

O diálogo, a reflexão e o afeto são elementos que concorrem para uma ação, para tomada de consciência. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado possibilitou aos PFIs, aprendizagens sobre a docência, que colaboram para a construção de suas identidades.

### 3.3.2 As mudanças identitárias

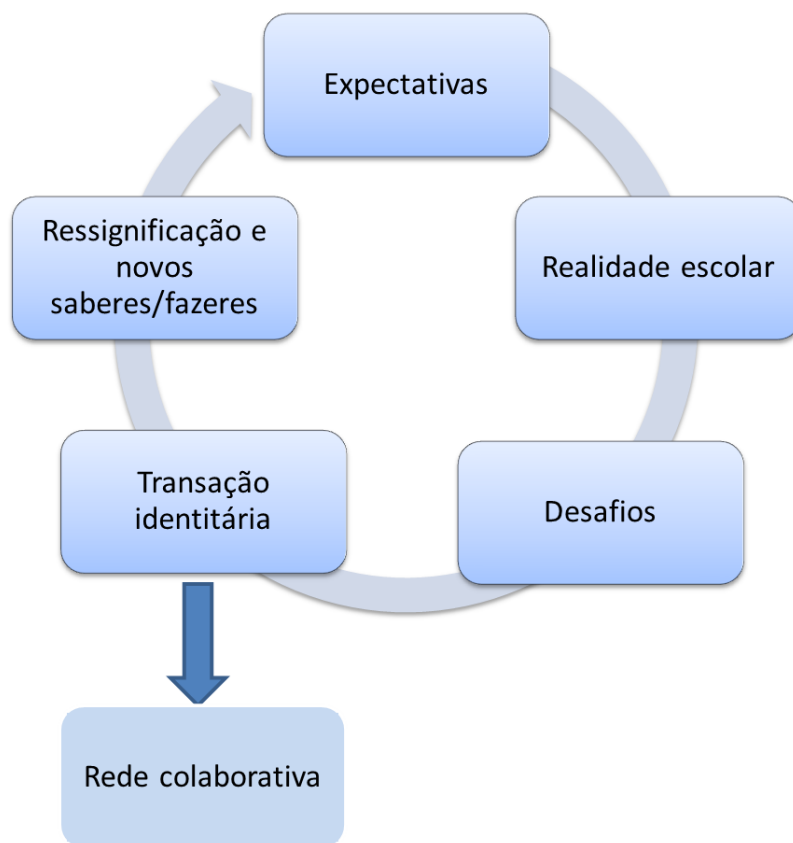
Nosso acompanhamento durante o Estágio Supervisionado buscou evidenciar os elementos mediadores que ajudam na (re)construção da identidade docente. Entendemos que tais elementos são processos que contribuem na formação do pensar a si mesmo, na relação com o outro e com o contexto da docência, sendo estes, os responsáveis por tornar a vivência uma experiência, ou seja, que afeta emocionalmente, deixando marcas (LORROSA, 2002) e identificações.

---

<sup>18</sup> No livro a Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire usa em diversos momentos o termo “pensar certo”, não é possível estabelecermos formalmente um conceito, contudo, entendemos que o “pensar certo” é o pensar que se quer crítico, consciente, reflexivo. Em busca deste “pensar certo”, vários saberes são congruentes, inclusive, são estes saberes que Paulo Freire trata no livro, entre eles: reflexão crítica sobre a prática, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos (afetividade).

Neste itinerário, encontramos um movimento que se inicia nas expectativas pessoais e nos desafios da realidade escolar, entre o que é idealizado e a realidade encontrada, uma característica da construção da identidade docente (LEMOS, 2009). A realidade aponta novas exigências. Na tentativa de reequilibrar-se com a visão idealizada, inicia-se um processo de resignificação do pensamento e da ação, pois, “[...] é no *jogo* de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços” (CAVACO, 1995,p.163).

No espaço que investigamos, este *jogo* acontece em um cenário colaborativo caracterizado pela reflexão, diálogo e afeto. Esse movimento descrito é possível de ser visualizado na ilustração a seguir:



A entrada no mundo escolar proporcionado pelo Estágio Supervisionado colabora para a construção da identidade docente na medida em que o é no mergulho na realidade da profissão que o PFI se confirma como professor (PIMENTA; LIMA, 2004). Desta maneira, entendemos que uma das grandes

contribuições do Estágio Supervisionado é a possibilidade de inserção em um grupo profissional, pelo qual os PFIs experimentam, pela responsabilidade requerida, assumir o papel do professor.

Os PFIs assumem o papel de professor, já que se comprometem com o processo de ensino e aprendizagem com uma certa autonomia, contudo, “a autonomia não se confunde, pois, com autossuficiência, e muito menos com isolamento e abandono do estagiário” (BATISTA et al, 2012, p. 98), mas os PFIs desenvolvem-se colaborativamente. Nesse sentido, a PFI3 considera que através do estágio “Você antecipa a sua realidade, contando com o suporte para que dê certo” (PFI3 – Entrevista).

Ao assumir a condução do processo de ensino e aprendizagem dentro de uma escola, percebemos que os PFIs se assumem como professores, inclusive aproximam sua função com labor do trabalho docente: “Eu tinha consciência de que eu assumi a responsabilidade de trabalho sem remuneração, mas eu não teria feito melhor se fosse pago” (PFI1 – Grupo dialogal). O PFI8 confirma este pensamento: “Nós nos colocamos como professores ali, se não fosse assim, iria fazer falta para os alunos” (PFI8 – Entrevista). A assunção desta função gera, também, uma ansiedade no que concerne às expectativas após o desenvolvimento da atividade do estágio: “A questão é que os alunos percebem a mudança nas aulas, mas a gente não sabe se esta mudança irá continuar com a professora, após o estágio” (PFI8 – Entrevista).

As aprendizagens neste espaço de exercício profissional concorrem para que os PFIs desenvolvam a consciência sobre a profissão e as dificuldades que ali serão encontradas, é o que revela a PFI4 ao dizer: “esta aqui é a realidade da nossa profissão e a gente vai passar por isso, agora ou depois”(PFI4- Grupo dialogal). Nesse aspecto, percebemos que os PFIs, por adentrarem na realidade em questão e pelo grau de autonomia e responsabilidade que exercem, se aproximam da experiência dos professores em início de carreira<sup>19</sup>. Assim, encontramos características semelhantes com esta fase de desenvolvimento profissional.

---

<sup>19</sup>Tomando por base os estudos de Habermas (2007), são apresentadas as seguintes fases de desenvolvimento profissional: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência), baseadas nos anos de docência e apresentam características próprias. Contudo, é possível percebermos que não são fases fechadas e lineares.

Habermas (2007) aponta dois aspectos que caracterizam o docente nos primeiros anos de carreira, advindos do contato inicial com a escola. O primeiro, refere-se à sobrevivência e, o segundo, à descoberta, aspectos estes que foram vividos pelos PFIs. Dessa forma, a sobrevivência está ligada à confrontação com a realidade escolar e a descoberta “[...] a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade” (HABERMAS, 2007, p.39).

Entendemos que nos PFIs, a sobrevivência e a descoberta estiveram presentes paralelamente, se compreendermos que com o confronto – momento de encontro com os desafios postos pela realidade escolar –, exigiram a experimentação de saberes, entendidos como conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (TARDIF, 2008) para a realização de seu trabalho. Melo (2005, p. 33) destaca que “os professores, na realização de seu trabalho docente, mobilizam, produzem e ampliam seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes etc., constituindo, assim, seus saberes docentes”.

É na aprendizagem de novos saberes e na ressignificação dos saberes já adquiridos que os PFIs reconfiguram suas identidades docentes, construindo sua maneira de ser e estar na profissão. Essas ressignificações sobre a profissão é uma das dimensões da identidade docente (PIMENTA, 2009).

A primeira ressignificação que abordamos diz respeito ao trabalho docente. Percebemos que há uma aprendizagem sobre o inacabamento do ser professor e a mudanças na concepção sobre a docência. A PF14, ao afirmar que “eu me sinto capaz de assumir uma turma, mas eu acho que mesmo aquelas pessoas que estão dando aulas há muito tempo tem muita coisa para aprender” (PF14 – Grupo dialogal), revela que as aprendizagens ocorridas durante a realização do estágio favorecem a tomada de consciência sobre a profissão no sentido do seu inacabamento. Na mesma perspectiva, a PF13 afirma que “o professor tem sempre que buscar novos conhecimentos, estar sempre se aprimorando, sempre buscar novos métodos de ensino que possam melhorar, que possam motivar os alunos” (PF12 – Entrevista).

Nesse sentido, nos aproximamos dos resultados dos estudos de Batista et al (2012, p.104), que revelou entre estagiários<sup>20</sup> investigados “a consciência de que a natureza da profissão de professor é um processo inacabado, com a necessidade de uma aposta constante de renovação do conhecimento” (BATISTA et al, 2012).

---

<sup>20</sup> O estudo dos autores investigou o estágio profissional na Faculdade de desporto da Universidade do Porto entre os anos de 2010 e 2011.

Entendemos que, neste processo de inacabamento, ratifica-se a dimensão subjetiva do trabalho docente, uma vez que o seu desenvolvimento dá-se em contexto de interações, as quais lhe dão um caráter mais dinâmico e autônomo, pelo qual ainda é possível ao professor tomar decisões baseada nessas interações e interesses (BOSSO, 1998).

Já as mudanças das imagens sobre a docência, ocorreram a partir das vivências positivas durante o estágio. Logo, os PFIs que apresentaram imagens negativas sobre a escola e sobre os alunos, transformaram essas imagens. O PFI6 apresenta esta mudança, ao relatar que *“meu conceito de escola mudou, consigo ver a escola de maneira mais positiva. É possível motivar o professor em uma escola que se compromete com a prática pedagógica”* (PFI6 – Entrevista, grifo nosso). Esta mudança ficou clara, sobretudo, em relação ao PFI 1 e 2.

O PFI1, ao iniciar o estágio, apresentava uma imagem de que *“a escola é uma instituição que não dá mais certo. Eu não acredito que o trabalho do professor pode dar certo, se nem os alunos gostam de estar na escola”* (PFI1 – Grupo dialogal). Porém, ao término do estágio o PFI reconsidera sua posição e afirma que

Ao decorrer do estágio, *quando a gente consegue conquistar a turma, a gente vê que é possível fazer algumas mudanças. Mas é preciso se dedicar. Eu vi durante o estágio professores da escola que faziam a diferença. Tiveram dois professores, o de inglês e o de matemática, que foi unânime entre os alunos a preferência por eles. Eu assisti à aula de um deles e vi que o professor é um ator* (PFI1 – Grupo dialogal).

Já a PFI2 apresentou uma mudança significativa em relação aos alunos, havendo uma mudança do medo para a segurança:

No início, foi trágico. Porque assim que eu entrei na sala a primeira visão que eu tive foi de vários alunos gritando, alguns em cima da carteira, batendo um no outro, na janela, gritando. Então eu travei [...] *mas eu aprendi a lidar com os alunos. Percebi que eu precisava mudar, chegar mais perto deles e conversar.* (PFI2 – Entrevista, grifo nosso).

O que evidenciamos na fala dos PFIs supracitados, é que a interação com os alunos, ao se transformar em uma vivência positiva, contribuiu para a mudança na imagem da escola pública e dos próprios alunos. Dessa forma, observamos que, assim como nos estudos de Batista et al (2012), a relação com o aluno e a condução da aula são elementos chaves para a construção da identidade docente dos PFIs, contribuindo com a identificação com a área:

[...] dentre as experiências referidas, sobressaem as relacionadas com a condução das aulas, sendo este um dos elementos que emerge como mais significativo para a construção da identidade profissional dos estagiários (BATISTA et al, 2012, p. 102).

Villani e Franzonni (2000, p. 203) também identificaram a mudança sobre a imagem dos alunos em um grupo de estagiários do curso de Biologia. Elas destacam que: “[...] nos parece que a mudança mais significativa e profunda das licenciadas, envolveu a concepção a respeito dos seus alunos e de seus conhecimentos e a relação que, de fato, foi estabelecida com eles”. As autoras salientam que no centro desta mudança está o desenvolvimento de uma *competência dialógica*. Paccaet al (2000, p. 96) definem este conceito considerando que a competência dialógica

se refere a capacidade de estabelecer e conduzir uma interação pessoal com seus alunos, levando-os a envolver-se com o processo de ensino aprendizagem e conduzir uma interação pessoal com seus alunos levando-os a envolverem-se com o processo de aprendizagem e há uma posição pessoal e autônoma frente ao conhecimento

Aproximamo-nos do conceito de competência dialógica, pois exprime alguns aspectos por nós observados. Na interação com os alunos, os PFIs buscam uma aproximação pessoal; logo, foi comum observarmos nas falas e nas atitudes dos PFIs, a aproximação com os alunos como forma de envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que este é o significado dado à PF12, quando afirma que “[...] precisava mudar e chegar mais perto deles e conversar”, ou quando o PF11 considera que “[...] minha construção com eles foi chegar ao mundo deles, falar a língua deles” (PF11 – grupo dialogal).

Entendemos que esta interação com os alunos permitem que os PFIs tenham consciência de que o trabalho docente é um trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2011), confirmado pela PF13 “O professor tem que saber conviver, porque são muitas pessoas diferentes em sala de aula. Principalmente o professor de Educação Física que tem um contato maior com os alunos” (PF13 – Entrevista). Inferimos que este contato que a PF13 refere ao professor de Educação Física, está ligado a uma possibilidade maior de interação/comunicação dentro das aulas, pois se caracterizam por acontecer em um espaço fora da sala de aula e a interação corporal emerge com maior intensidade.



Desta forma, ao experimentarem tal interação, os PFIs ressignificam esta relação, compreendendo algumas marcas: a heterogeneidade – os alunos não apresentam o mesmo nível social, cultural, cognitiva, econômica, étnica; a individualidade – a heterogeneidade é marcada pela individualidade, mesmo dentro de um coletivo, cada aluno apresenta um componente individual que é preciso respeitar; a socialidade – os alunos são seres sociais e carregam as referências do grupo a qual pertence; e a afetividade – o trabalho docente é permeado pelas emoções, por um envolvimento afetivo junto aos alunos (TARDIF, 2011). Este estudioso ajuda-nos a entender tais características, ao considerar o trabalho docente como um trabalho de interações humanas, no qual, o objeto de trabalho é o objeto humano, diferente do objeto material. As interações com o objeto humano são marcadas pela imprevisibilidade, relações multidimensionais, complexidade próprios das relações humanas.

Destarte, neste processo de interação com os alunos, os PFIs compreendem que o trabalho docente deve ser flexível: “Eu entendo que o professor precisa ser flexível. Por mais rebeldes que sejam os alunos, é preciso saber trabalhar em conjunto com eles, então, é importante negociar” (PF14 – Entrevista), e, ainda, conforme o PF17, “no trabalho do professor acontece muita coisa, não é sempre que o que se planeja acontece, a gente tem que manter certa flexibilidade, pois são pessoas diferentes que estão ali” (PF17 – Entrevista).

Se na interação com os alunos, os PFIs desenvolveram competências que têm por base *saber dialogar*, entendemos que a experiência de um grupo colaborativo, no decorrer do Estágio Supervisionado, possibilita uma *competência colaborativa*, no sentido de entender que o trabalho do professor será melhor desenvolvido, em cooperação com seus pares e que é preciso *saber relacionar-se*, o que é confirmado pelo PF17:

mas uma coisa que eu aprendi com o estágio, foi a questão que você não consegue resolver tudo sozinho, você precisa das pessoas tanto na vida profissional quanto na vida pessoal. Pessoas que tão ali pra lhe ajudar e ouvir (PF17 - Entrevista).

A experiência do Estágio Supervisionado também proporciona aos PFIs, a consciência sobre a ação pedagógica. Desta forma, eles experimentam algumas ações que podem permanecer e amadurecer ao longo do desenvolvimento

profissional, caracterizando sua identidade docente. Para Nóvoa (2007), a ação do professor sustenta seu processo identitário. Esta ação é entendida como a maneira de agir do professor. Por conseguinte, é uma decisão pessoal e profissional que permite que os professores assumam algumas técnicas e métodos que marcam sua postura pedagógica, seu trabalho em sala de aula. Esta ação, por sua vez, é construída a partir de experiências e saberes de diferente natureza:

A resposta à questão, Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores (NÓVOA, 2007, p. 16)

Nos PFIs, percebemos algumas ações utilizadas no contexto de aula. Um grupo de ações estava relacionado com a adesão a uma proposta pedagógica. Neste sentido, a proposta pedagógica adotada pelos PFIs tem uma função prática e oferece “aos educadores razões para agir tal como fazem ou como deveriam fazer” (TARDIF, 2008, p. 150); são modelos de ação que definem, estruturam e orientam situações de ação (TARDIF, 2008). Isto é possível de perceber no PFI5, que afirma que escolheu “uma proposta de base construtivista. Um dos aspectos trazido por ela é a questão da amorosidade, dos sentidos, da relação entre a quadra e a rua” (PFI5 – Entrevista) e, ainda, destaca sobre sua ação na sala de aula “eu sempre inicio as aulas com cantigas de roda que façam os alunos interagir e com abraços” (PFI5 – Entrevista). Outro exemplo foi a organização das aulas usadas pelos PFIs 5, 6, 7 e 8, que se iniciavam e finalizavam com uma roda de conversa com os alunos, conforme a organização apresentada na proposta pedagógica adotada.

As ações não apenas se baseiam nos modelos teóricos, mas em outras referências das próprias experiências dos PFIs, como exemplifica o PFI8 ao dizer que “[...] eu também sou músico e, por isso, eu tento levar essa parte do ritmo para minhas aulas. Eu tinha um professor de química que usava o violão nas aulas, e eu vi que poderia dar certo também nas minhas aulas” (PFI8 – Entrevista). Logo, outros grupo de ações estão ligados às diferentes experiências dos PFIs, inclusive, marcadas pelo estilo pessoal.

Goodson (2007, p.72) destaca que “o estilo de vida, dentro e fora da escola, suas identidade e culturas ocultas tem impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. É o que demonstra o PFI1, ao dizer que “eu posso me dar

muito bem com adolescente, porque eu falo a língua deles. Meu jeito de falar com eles é entre jovens, as gírias, o aperto de mão. Então, eu tenho facilidade com isso” (PFI1 – Entrevista). Ou, como confirma o PFI6, “eu gosto de brincar, eu sou do jeito que você vê mesmo. Pego, brinco, levanto os meninos pelos braços” (PFI6 – Entrevista). Dessa forma, o Estágio Supervisionado oferece um espaço pelo qual os PFIs deixam a marca do seu estilo pessoal nas ações desenvolvidas.

Por fim, destacamos que o Estágio Supervisionado desenvolve uma consciência de si, no sentido de reafirmarem-se profissionalmente. Sobre isto, Pimenta e Lima (2011, p.100) destacam

Em uma perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer “abram alas para a minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor” (grifo dos autores).

A experiência com o Estágio foi extremamente positiva para todos os PFIs. Várias mudanças foram identificadas, confirmando que o Estágio Supervisionado possibilitou a criação e a incorporação de saberes teóricos e práticos como referido nos estudos de Souza Neto (et al, 2012). Entendemos que os PFIs saíram da experiência mais seguros e confiantes em assumir sua identidade como professor, como percebemos nos depoimentos ao fim do Estágio, com uma identificação com a docência, como evidenciam os PFIs5,2,3,8 e 4: “Hoje, eu tenho mais segurança pra qualquer turma, eu estou mais calmo no sentido de não ficar tão apreensivo das coisas darem errados” (PFI5 – Entrevista); “No início foi difícil o Estágio, mas eu consegui. E eu tenho certeza que eu quero ser professora, e uma professora que faz a diferença (PFI2 – Entrevista); “Eu sou uma professora com vontade de fazer as coisas, com determinação. E tenho uma boa bagagem, principalmente com a experiência do estágio” (PFI3- Entrevista); “Eu sou um professor comprometido, eu tenho que ter amor pelo que eu faço. E estou satisfeito com a minha escolha” (PFI8 – Entrevista); “Hoje eu vejo que eu tenho a intenção de tentar a profissão, embora meu trabalho atual não tenha nada a ver. Hoje, eu tenho carinho por isso, e o estágio ajudou bastante” (PFI4 – Entrevista).

Contudo, os PFIs 1, 6 e 7 apontam para uma aceitação no que concerne a assumir o papel de professor, mas suas expectativas profissionais futuras referem-se a outros projetos, perceptíveis nas seguintes falas: “De um jeito ou de outro vou

fazer bacharelado, mas pra mim é importante ter essa formação de Licenciatura, pode ser que um dia eu precise, eu atuo, mas não é o meu forte” (PFI7 – Entrevista); “Eu quero terminar o curso de Educação Física e me internar em casa assim, para prestar concurso da polícia rodoviária” (PFI11 – Entrevista); “Eu quero terminar o curso. Eu já tenho um emprego e quero ver o que vai aparecer para frente” (PFI6 – Entrevista);

Os PFIs apontam para outras possibilidades de desenvolvimento profissional, até mesmo em outras áreas, como o PFI11. Para o PFI7, assumir a profissão docente, configura-se como uma possibilidade diante da realidade do trabalho remunerado. Desta maneira, entendemos que a Licenciatura ainda é atrativa pela possibilidade de oferta de um concurso público. Estes PFIs, antes da entrada da universidade, já desenvolviam atividades profissionais; entre eles, apenas o PFI7 já trabalhava na área da Educação Física, com treinamento esportivo.

Desta forma, percebemos que há uma identificação positiva por parte de alguns PFIs, que se enxergam dentro de um grupo profissional e projetam para o futuro o desenvolvimento da profissão escolhida. Já o segundo grupo de PFIs, mesmo demonstrando uma aceitação sobre a profissão, pois não há negação, projetam outros espaços de socialização profissional que não se referem à escola; para alguns destes PFIs, predominam os aspectos objetivos da profissão, no que diz respeito, também, a remuneração destes trabalhadores (BOSSO, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa teve por norte a seguinte questão: *Como, os Professores em Formação Inicial(PFIs) em Educação Física(re)constroem sua identidade docente?* Para tanto, consideramos dois contextos de análise: o período de socialização pré-formação profissional e o Estágio Supervisionado.

A identidade docente dos PFIs é construída em diferentes espaços de socialização. Tais espaços não se referem apenas ao curso de formação inicial. Mesmo antes da entrada na Licenciatura, os PFIs apresentam recordações que se constituem como referências para a construção de suas identidades docentes. As referências que aqui investigamos, foram basilares para a escolha profissional dos PFIs e para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, durante o Estágio Supervisionado.

Primeiramente, evidenciamos uma relação positiva entre as práticas corporais e a escolha profissional pela Educação Física. Nos PFIs investigados, as práticas corporais ocorridas fora da escola, influenciaram a escolha profissional, com destaque àquelas realizadas na forma do esporte competitivo. Já as práticas corporais organizadas dentro do componente curricular, Educação Física, não apresentaram influências significativas para a escolha profissional.

Os quadros referenciais identificados na socialização profissional nos permite afirmar que as práticas corporais dos PFIs são marcadas, principalmente, pelo esporte coletivo e de quadra. Este modelo esportivo esteve presente nas ações pedagógicas dos PFIs durante o Estágio Supervisionado, evidenciando a permanência de um núcleo identitário, adquirido anteriormente à universidade. Contudo, considerando que as identidades são construídas no processo de identificações positivas e negativas, percebemos, predominantemente, a negação do modelo de ação pedagógica dos professores de Educação Física da educação básica.

A trajetória escolar constitui-se por um processo de socialização que os sujeitos se inserem durante vários anos, modelando suas identidades pessoais e oferecendo conhecimentos sobre a docência. Analisamos as lembranças dos professores deste período. As recordações apontaram para a valorização dos aspectos relacionados à ação pedagógica, caracterizado pelo dinamismo e a capacidade de transmissão do conteúdo, assim como, a afetividade na relação entre

professor e aluno, caracterizando uma relação menos verticalizada. Ao valorizarem os aspectos citados, os PFIs tendem a entendê-los como características do ‘bom’ professor, buscando endossá-los em suas identidades.

Mesmo a escolha profissional pela Educação Física ter sido influenciada pelas práticas corporais esportivas, observamos que a escolha pela Licenciatura não foi harmoniosa. Vários elementos mediaram tal escolha, inclusive as resistências e conflitos encontradas nos seus trajetos de vida. Essas resistências são revestidas pela representação negativa em torno da profissão docente, que apresentam marcas construídas socialmente de que ser professor/professora é uma atividade de pouco prestígio e de baixa remuneração. Os conflitos que assinalam a escolha profissional foram percebidos por uma “confusão identitária”, proporcionada pela divisão curricular do curso, em Licenciatura e Bacharelado. Observamos que os PFIs não concordam com a divisão e sentem-se prejudicados, principalmente quando perspectivam seu futuro profissional. Também foi considerado por alguns PFIs, o entendimento que a Educação Física tem uma identidade em comum, marcada pela docência, o que não justificaria a divisão do curso.

Mesmo não sendo uma decisão harmoniosa, os PFIs entram em um curso de socialização profissional que proporciona uma formação voltada para docência, cujo objetivo é formar um professor. Deste período de socialização, nos debruçamos sobre o Estágio Supervisionado, entendido como espaço de imersão no trabalho docente. O Estágio Supervisionado proporcionou aos PFIs um olhar para o trabalho docente e para si próprio como professores. Neste período de socialização, os PFIs ressignificaram suas identidades por meio da construção de saberes para o trabalho docente e pela sua forma de ser e agir como professores. Contudo, esta ressignificação é mediada por um trabalho colaborativo, que envolve professores (coordenador, supervisor, colaborador) e colegas estagiários. Esta rede colaborativa é caracterizada pelo afeto, reflexão e diálogo e compreendemos que a relação entre tais elementos assegura o suporte necessário para a construção dos saberes que levam à ressignificação das identidades.

O Estágio Supervisionado foi uma experiência positiva para todos os PFIs. Observamos que esta experiência contribuiu para uma identificação positiva por parte de alguns PFIs, que se enxergam dentro de um grupo profissional e projetam para o futuro o desenvolvimento da profissão escolhida. Também identificamos que outros PFIs mostram uma aceitação sobre a profissão, mesmo sem negá-las,

projetando outros espaços de socialização profissional, que não se referem à escola. Para alguns destes PFIs, predominam os aspectos objetivos da profissão, que diz respeito, também, à remuneração destes trabalhadores. Para outros, a identificação com outras áreas do saber, prevalece. Evidencia-se que as identificações negativas com a docência, reveladas por alguns PFIs, mudam positivamente.

Desta forma, percebemos que os PFIs nas diferentes experiências de socialização vão constituindo sua identidade docente através de transações identitárias que se configuram como negociações que os levam a uma constante ressignificação da própria identidade. Estas negociações se configuram como um movimento de negação/aceitação, idealização/realização, ação/reflexão. Entendemos que, de maneira geral, é neste movimento que as identidades docentes se reconfiguram e quando um dos aspectos destes pares se anula, poderíamos falar em estagnação, desencantamento, desinvestimento com a profissão.

Sendo a identidade docente construída continuamente e de maneira complexa, consideramos que os cursos de formação inicial tem o desafio de proporcionar identificações possíveis que possibilitem aos PFIs ir além das identidades dos “professores-bola”, encontrados ao longo do seu percurso; possibilitando uma adesão à profissão de maneira compromissada, entendida em todas as dimensões, pedagógicas e políticas; o que, para nós, significa oportunizar redes colaborativas, reflexivas e afetivas para construção do conhecimento, contribuindo com a construção de uma identidade reflexiva e colaborativa de professor.

Também é importante que o Estágio Supervisionado tenha seu lugar reconhecido na formação inicial, sendo um elemento articulador e integrativo das várias disciplinas, o que consiste em se ter uma proposta pedagógica clara sobre este componente curricular e ações pedagógicas compartilhadas com base no elemento definidor da identidade da Educação Física: a docência. Além de fortalecer a rede de colaboração interna, é preciso que se fortaleça a rede de colaboração entre instituições: universidade e escola, percebemos que este é um importante elo da rede colaborativa que emerge do Estágio, influenciando significativamente a construção da identidade docente.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica :Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*.Coimbra:Almedina, 2003.
- ANDRADE,R.C.R; RESENDE, M.R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em:  
<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>. Acesso: Nov. 2012.
- ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, M. A., R.; ANDRADE, M. de F. R. de. Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 213-221, set./dez. 2010. Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8078/5725>. Acesso: set.2012.
- AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N.G.A centralidade da prática na formação de professores. IN: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N.G.A (orgs) *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOTTI, M.; MEZZARROBA, C. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 18, supl., p. 217-219, 2007.
- BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. de A.. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 15, n. 1, 2009. Disponível em  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132009000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso: Jan. 2012.
- ANDRADE, R. R. M. **Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre o ano 1999-2003**. São Paulo: PUC, 2006. 82 f. Dissertação, Programa de pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H.S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 301-309, dez, 1999.
- AROEIRA, K. P. O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores. 2009. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-154600/pt-br.php> Acesso: out. 2010.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, P.M.F.; PEREIRA, A.L.; GRAÇA, A.B. dos S. A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

BARREIRO, I.M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo:Avercamp, 2010

BASTOS, Juliana Curzi. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2005 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902005000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: Set. 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Decreto-lei nº 9053 DE 12 DE MARÇO DE 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77811&norma=104496>>. Acesso em Out. 2012.

BRASIL, Decreto-lei nº 9092 DE 26 DE MARÇO DE 1946 Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77860&norma=104544>>. Acesso: out 2012.

BRASIL, Leide 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País  
Acesso:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77811&norma=104496>>. Acesso em Out. 2012

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: Out.2012.

BRASIL. Parecer CFE N° 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349\\_72.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm)>. Acesso em: Out. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>

ccivil\_03/LEIS/ I9394.htm>. Acesso em Out. 2012.

BRASIL. Parecer n. CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: Out.2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12633&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86)>. Acesso em: Out. 2012..

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, 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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12633&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86)>. Acesso em: Out 2012.

CAIRES, S; ALMEIDA, L.S. Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 145-153, Jul./Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v8n2/v8n2a06.pdf>. Acesso em: Jul. 2012.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira A. O.; SOUSA, Cynthia P. de. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Jul.2012.

CAVACO, M. H. **Ofício do Professor**: o tempo e as mudanças. In: NOVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: **elementos para uma teoria**. Porto Alegre:ARTMED, 1995.

DRESCH, M.; L., T. B.; DICKEL, A. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, abr. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100005&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 12 jan. 2012.

DOMINGUES, I. Grupo dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: GHENDIN, E.; FRANCO, M.A.S.; PIMENTA, S.G. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2008.

FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, jun. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 12 jan. 2012.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, Jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso mar 2012

FARTES, V. L. B. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 13 jan. 2012.

FERREIRA, A. C. 2003. Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 368 p.

FERREIRA, A.L. Sociobiografia e experiência escolar: uma narrativa entre imagens em conflitos. In: FERREIRA, A.L. (org.) *Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FILHO, A.L.; SILVA, A. M.; ANTUNES, P. de C.; LEITE, J.O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, janeiro/março de 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000>. Acesso em 21 de jul. de 2012.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperanças: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOLLE, A; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J.D.; NASCIMENTO, J.V. da. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3014/4832> acesso, out 2012.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Crise da modernidade e formação de professores: a pedagogia das competências. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (org.). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, mar. 2005 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 12 jan. 2012.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 32, n. 2-4, dez. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892010000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 13 jan. 2012.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, ago. 1996. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741996000300008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741996000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em: 10 de out. 2011.

GHENDIN, E.; FRANCO, M.A.S.; PIMENTA, S.G. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. da S. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 16, n. 3, 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 12 jan. 2012.

GOMES-DA-SILVA, P. N.. Prática de ensino em Educação Física: por uma formação do professor-pesquisador. In: HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2009.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **Plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado - Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, jan./jul. de 2012.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C.M.; TEIXEIRA, L. R. M.; VASCONCELLOS, M. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, abr. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 13 jan. 2012.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KAUFFMAN, Jean-Claude. A invenção de si: **uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

IBIAPINA, I.M.L. de M.; FERREIRA, M.S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica. Revista **Linguagens, Educação e Sociedade**. Piauí, n.12, jan./jun. 2005, Teresina: EDUPI, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEMOS, J.C.G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, M.S.L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Revista Eletrônica Pesquisa e educação**. v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/44/pdf>. Acesso em 10 out. 2011.

LIMA, J. R. de. 10 anos de Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da universidade federal da paraíba (UFPB). Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidadedocente. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 12 jan.. 2012.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARTINY, L. E. A transposição didática na Educação Física escolar: **A prática pedagógica dos Professores em Formação Inicial e a relação com seus saberes docentes**. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa Associado de pós-graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba). UFPB, 2011.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R.M.K. Identidade e perspectiva da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. A Educação Física ao Brasil e na Argentina: **identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Prosul, 2003

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

MONFREDINI, I. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, 2008 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100012&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 12 jan. 2012.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000500004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500004&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 12 jan. 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA, D. A.. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe1, 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 12 jan. 2012.

PACCA, J. L. A.& VILLANI, A. - 2000 -La competência dialógica del professor de ciências em Brasil. **Enseñanza de lasCiencias**, v. 18, n. 1, 95-104, 2000. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v18n1p95.pdf>. Acesso em out. de 2012.

PEREIRA, M. Z. da C. Globalização e Políticas Educacionais: (re) significando o currículo. In: PEREIRA, M. Z. da C.; MOURA, A. P. (org.). **Políticas Educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7ª. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMETA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E.C.da (org). **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de métodos e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P. A.; MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. In: **Ensaio: Pesquisa em educação em ciências**. vol. 7, no. 1, 2005. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/86/134>. Acesso em: Agosto/2012

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2008.

SANTIAGO, M. E. BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 2011 Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>. Acesso em jan. 2012

SANTOS, N.Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento** Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho de 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3067/5139>. Acesso out, 2012.

SCOZ, B. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Ana Marcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Marcia; DAMIANI, Iara Regina. (Org.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Naembla Ciência e Arte, 2005. p.17-28.

SILVA, A. D.; TAVEIRA, M. do C.; RIBEIRO, E. Mudanças no self de carreira em estudantes universitários. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, dez.

2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2009000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000300002&lng=pt&nrm=iso)>, acesso em 13 jan. 2012.

SOUZA JÚNIOR, O.M de; DARIDO, S.C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.143-151, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/viewArticle/1009>  
Acesso em: out.2012

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R. T.; BORGES, C. O Estágio Supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B.. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira orientação profissional**. São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2005 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: Set.. 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011

TELES, F.P.; IBIAPINA, I.M.L. de M. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Rev. Diversa**, Piauí, Ano 2 - nº 3, jan./jun. 2009.

VIEIRA, A. O.; A.O.; SANTOS, W.dos; NETO,A. Ferreira(dúvida). Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. In: **Movimento**, , Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul./set de 2012.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Á. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 13 jan. 2012.

VIRGÍNIO, M. H. da S. **Análise dos Conceitos de Formação Docente no Contexto Educativo-Formativo Brasileiro**. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em



Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, João Pessoa, Paraíba, 2009.

VILLANI, A.; FRANZONI, M.A. **A competência dialógica e a formação de um grupo docente.** Investigações em Ensino de Ciências – V. 5, n. 3, pp. 191-211, 2000. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID64/v5\\_n3\\_a2000.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID64/v5_n3_a2000.pdf), Acesso Nov. 2012

ZANTEN, A.v. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

1. História de vida
  - Aprofundamento a partir da Narrativa de formação e Memorial
2. A expectativa para a prática
  - O que esperava antes do início do estágio? Sentia-se preparado? Sentia-se preparado? Qual fonte de preparação?
  - Se deparou com algum receio durante esta espera?
  - Como se imaginava ministrando as aulas? Que tipo de professor? Por que pensava assim (preparação, afetos/sentimentos, medo)? Existiu ou existe algum modelo professoral? Houve alguma mudança após o Estágio Supervisionado I? Em que medida?
3. A formação
  - Como avalia os conhecimentos adquiridos para assumir o estágio? Foram significativos para sua prática?
  - Quais as referências advindas da formação: fatos marcantes, relação professor-aluno? Quais os exemplos que você leva para a prática?
  - Envolvimento com outras esferas acadêmicas. Ajudou para o Estágio? Como?
  - Como a organização/didática da disciplina ajudou a assumir a função de professor?
4. O encontro com a escola
  - Quais as impressões no encontro com a escola? Houve um apoio? Ambiente físico e material? Valor da Educação Física? Como você percebeu a Educação Física no discurso e prática dos professores, gestores, alunos?
  - O contato com o professor de Educação Física da escola e o desenrolar deste envolvimento: qual a impressão? Tomou como exemplo para prática? E a convivência?
5. O desenvolvimento do estágio
  - Como se sentiu durante o estágio? Receoso, motivado, desmotivado, comprometido, alegre, cumpriu a obrigação? O que marcou de forma negativa?
  - Pensou em desistir? Por quais razões?
  - Quais os elementos que o ajudaram durante a vigência do estágio?
6. Expectativas após o estágio
  - Após o estágio houve mudanças em como se vê como professor? Como vê o professor de Educação Física e sua atuação?
  - Quais os fatores que considera para manter-se na profissão como professor?
  - O que o distancia desta atuação?

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **“Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial”** desenvolvida pela aluna do curso de Mestrado em Educação Física UPE/UFPB Brígida Batista Bezerra, sob a orientação do professor Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva. A pesquisa tem por objetivo analisar a construção identitária dos Professores em Formação Inicial no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal da Paraíba, visando contribuir para a formação inicial em Educação Física, fortalecendo a importância da qualidade do Estágio Supervisionado para a formação docente. Para tanto, iremos acompanhá-lo (a) ao campo de estágio – a escola Municipal Leonel Brizola, entre os meses de março/2012 a junho/2012. Durante o acompanhamento, estaremos realizando *observações*, com o registro em diário de campo dos comportamentos e/ou falas relevantes para o estudo; *grupo focal*, realizados após as aulas registrados em áudio e ficha de observações; *entrevistas*, igualmente registradas em áudio e ficha de observações. Utilizaremos, também, par ao corpus da pesquisa *documentos e relatos autobiográficos* produzidos por você (relatório, narrativa de formação, memorial). Aceitando a participação *voluntária* nesta pesquisa, você estará concordando com o uso do material em atividades e produções acadêmicas na área da educação e Educação Física, estando ciente que seus dados pessoais não serão apresentados publicamente e serão usados pseudônimos ou afins como forma de identificação, garantindo sigilo quanto ao seu nome e informações. Esta pesquisa não oferece danos a sua saúde, o desconforto relacionado a ela está associado a dedicação de tempo para as entrevistas. Acreditamos que a investigação aqui proposta irá beneficiá-lo no processo de afirmação com a docência, contribuindo para uma formação docente reflexiva. Deixamos claro que quaisquer dúvidas, estaremos prontamente postos a respondê-lo (a) durante toda a pesquisa. A não participação ou desistência não acarretará danos a sua pessoa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

**João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012**

Dados de identificação

Título do Projeto: Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial

Pesquisador Responsável: Brígida Batista Bezerra (brigidabezerra@hotmail.com) Tel.: (83)86006672.

Instituição a que pertence o Pesquisador: Universidade Federal da Paraíba

Endereço comitê de ética: Hospital Universitário Lauro Wanderley 4º andar Campus I UFPB - Cidade Universitária - João Pessoa/PB - 58.059-900 – telefone: 83 2167302 / 83 2167051

**ANEXOS**

## ANEXO A - Cronograma da disciplina Estágio Supervisionado II

## UFPB/CCS/DEF - PRÁTICA DE ENSINO

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva (Coordenador do Estágio II)

Prof.ªMs. Sandra Barbosa da Costa (Coordenadora do Estágio I)

PERÍODO: 2012.1- CARGA HORÁRIA: 150 h – 2ª e 4ª = 07:00-10:00h. e 6ª = 07:00-11:00h.

**CRONOGRAMA GERAL DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

DATA		ATIVIDADES	LOCAL	Nº H/A
05.03 (2ª)	S.T	Diagnóstico da turma. Apresentação e discussão do Plano de Ensino e Cronograma geral da disciplina.	Aud.EF	03
07.03 (4ª)	S.T	Reapresentação do site <i>Prática de Ensino</i> e do <i>Blog</i> com orientação do modo de preencher. Revisão geral das propostas pedagógicas sistematizadas com ênfase na pedagogia do esporte.	Aud.EF	03
09.03 (6ª)	S.T	Revisão geral das propostas pedagógicas sistematizadas com ênfase na pedagogia do esporte.	Aud.EF	04
12.03 (2ª)	S.T	Pedagogia do Esporte. Discussão sobre Metodologia Colaborativa - Reflexão ontológica, aula laboratório, observação participante.	Aud.EF	03
14.03 (4ª)	S.T	Orientação para edição do vídeo etnográfico e para realização dos textos das sessões reflexivas (descrição, informação, confrontação, reconstrução).	Aud.EF	03
16.03 (6ª)	S.T	EF Inclusiva. Reapresentação dos formulários da prática (frequência, observação, avaliação). Orientações para construção do contrato pedagógico (“combinados”) e do diagnóstico da escola e da turma. Preenchimento da página: <a href="http://www.josuelima.net/pde">http://www.josuelima.net/pde</a>	Aud.EF	04
( )	PL	Elaboração do texto Memorial e Narrativa de Formação, planejamento.	Ambiente	01
19.03 (2ª)	S.T	Postagem de memorial e narrativa, para quem não tem. Apresentação dos supervisores e das escolas. Entrega das cartas de apresentação.	Aud.EF	03
21.03 (4ª)	E.S	Visita ao campo de estágio: Encontro com direção, supervisão, professores para aplicação do Questionário Temático. Definição da turma e primeiro contato na sala, para apresentação.	Escola	03
23.03 (6ª)	E.S	Entrevista com o prof. colaborador e observação de suas aulas, para interação com a turma (passagem).	Escola	04
( )	PL	Elaboração do questionário para conhecer a escola	Ambiente	01
26.03(2ª)	E.S	Co-participação nas aulas do professor colaborador e observação das co-participações dos colegas estagiários. Diagnóstico da turma: grupo focal ou aplicação de questionário.	Escola	03
228.03(4ª)	.S	Aula-Avaliação da proposta adotada	Escola	03
330.03 (6ª)	.S	Aula-Avaliação da proposta adotada	Escola	04
( )	L	Elaboração do questionário para conhecer os alunos.	Ambiente	01
02.04(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório - Construção coletiva dos “combinados/contrato”	Escola	03
04.09(4ª)	.S	Apresentação e discussão da 1ª Sessão Reflexiva: diagnóstico da escola, turma e criação dos “combinados/contrato”.	Aud. EF	04
( )	L	Elaboração da aula de avaliação e análise da avaliação.	Ambiente	01

09.04(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Escola	03
11.04(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Escola	03
13.04(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Escola	04
()	L	Planejamento: Plano de Ensino e Planos de aula.	Ambiente	01
16.04(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Escola	03
18.04(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Escola	03
20.04(6ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Escola	04
()	L	Planejamento: Planos de aula.	Ambiente	01
23.04(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
25.04(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
27.04(6ª)	.T	Apresentação e discussão da 2ª Sessão Reflexiva sobre o primeiro bloco de 10 aulas ou da 1ª Unidade Programática. Orientação sobre Relatório Final.	Aud.EF.	04
()	L	Planejamento: Planos de aula.	Ambiente	01
30.04(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
02.05(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
04.05(6ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	04
()	L	Avaliação das aulas ministradas e planejamento das aulas seguintes.	Ambiente	01
07.05(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
09.05(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	04
11.05(6ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Escola	03
(())	L	Avaliação das aulas ministradas e planejamento das aulas seguintes.	Ambiente	01
14.05(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
16.05(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
18.05(6ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	04
(())	L	Construção do Texto da Reflexão.	Ambiente	01
21.05(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
23.05(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
25.05(6ª)	.T	Apresentação e discussão da 3ª Sessão Reflexiva sobre as aulas ministradas. Orientações para construção: Festival ou jogos Internos & sobre Relatório Final	Aud.EF	04
(())		Avaliação das aulas ministradas e planejamento das aulas	Ambiente	01

	L	seguintes.		
28.05(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas e grupo focal	Esc.	03
30.05(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas, grupo focal, preparação dos jogos e/ou festival	Esc.	03
01.06(6ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas, grupo focal, preparação dos jogos e/ou festival	Esc.	03
( )	L	Avaliação das aulas ministradas e planejamento das aulas seguintes.	Ambiente	01
04.06(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas, grupo focal, preparação dos jogos e/ou festival	Esc.	03
06.06(4ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas, grupo focal, preparação dos jogos e/ou festival	Esc.	03
08.06(6ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas, grupo focal, preparação dos jogos e/ou festival	Esc.	04
( )	L	Construção do Texto da Reflexão.	Ambiente	01
11.06(2ª)	.S	Regência de aula-laboratório, observação dos colegas, grupo focal, preparação dos jogos e/ou festival	Esc.	03
13.06(4ª)	.S	Realização dos Jogos Internos e/ou Festival junino	Esc.	03
15.06(6ª)	.S	Realização dos Jogos Internos e/ou Festival junino	Esc.	04
( )	L	Construção do Texto da Reflexão.	Ambiente	01
18.06(2ª)	.S	Devolução dos resultados do estágio para turma, encerramento dos "combinados" e Entrega do Relatório Parcial na escola.	Esc.	03
20.06(4ª)	.S	Avaliação coletiva p/ notas com supervisor e grupo sobre o desempenho. Avaliação geral do estágio com o início da Apresentação dos resultados do estágio na forma do vídeo etnográfico (10 min. cada grupo).	Aud.EF	03
22.06(6ª)	.T	Final da apresentação dos vídeos etnográficos (10 min. cada grupo). Últimas dúvidas sobre o relatório final.	Aud.EF	04
( )	L	Edição do vídeo etnográfico.	Ambiente	01

25.06(2ª)	.F	Elaboração do relatório Final	Ambient	3
7.06(6ª)	.F	Elaboração do relatório Final	Ambient	3
9.06(6ª)	.F	Elaboração do relatório Final	Ambient	4
( )		Elaboração do Relatório Parcial e do filme etnográfico	Ambient	1
2.07(2ª)	.F	Elaboração do Relatório Final.	Ambient	3
4.07(4ª)	.F	Último dia para envio do Relatório Final em PDF, até as 23:59h no e-mail: pierrenormandogomesdasilva@gmail.com. Não há prova final. Na ausência do RF, reprovação.	Ambient	4
6.07(6ª)	.F	Correção do Relatório Final	Ambient	3
( )	L	Preenchimento total da página	Ambient	1
9.06(2ª)	.F	Correção do Relatório Final	Ambient	3



1.06(4ª)	.F	Correção do Relatório Final	Ambient	4
3.06(6ª)	.F	Correção do Relatório Final	Ambient	3
9.06(2ª)	.F	Publicação das Notas do Estágio Supervisionado II 2012.1 no e-mail da turma até as 23:59h	Ambient	3

Legenda

S.T= Seminário Temático	E.S= Estágio Supervisionado	PL= Planejamento	R.F= Relatório Final
-------------------------	-----------------------------	------------------	----------------------