

EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS NA (RE)CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

PRIOR EXPERIENCES IN THE (RE)CONFIGURATION OF PROFESSIONAL IDENTITY: A STUDY WITH PHYSICAL
EDUCATION PRESERVICE TEACHERS

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA (RE)CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: UN ESTUDIO CON
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRÁCTICAS

Irene **BARROS** (Faculdade de Deporto, Universidade do Porto, Portugal) ²

Patrícia **GOMES** (Faculdade de Deporto, Universidade do Porto, Portugal)

Ana Luísa **PEREIRA** (Faculdade de Deporto, Universidade do Porto, Portugal)

Paula **BATISTA** (Faculdade de Deporto, Universidade do Porto, Portugal)

RESUMO

Centrando-se na última etapa da formação inicial de professores, o estágio profissional, o presente estudo teve como objetivo analisar a influência das experiências prévias ao estágio profissional em estudantes estagiários de Educação Física na construção da sua identidade profissional. Por meio da abordagem qualitativa, utilizando um guião orientador para a condução de uma sessão em grupo focus, foram recolhidos relatos, impressões e vivências, relativos ao período que antecede o estágio profissional, de 11 estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2010/2011. A discussão desenvolvida em grupo foi gravada e o discurso, após transcrição, foi submetido a uma análise temática e de conteúdo, com o auxílio do programa Nvivo9.

Os dados obtidos colocaram em evidência que: i) a autodeterminação é fundamental na escolha da profissão; ii) as experiências vivenciadas enquanto alunos/atletas influenciaram a sua atuação enquanto professores; iii) o professor de Educação Física é percebido como um exemplo a seguir e que tem uma maior proximidade com os alunos; iv) o professor ideal é responsável, cria um bom clima de aula e leva o aluno a alcançar o sucesso.

¹ AGRADECIMENTOS.

Estudo elaborado no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) na temática "O papel do estágio profissional na (re)configuração da Identidade Profissional no contexto da Educação Física" (PTDC/DES/115922/2009).



² Correo electrónico: irenebarros43@gmail.com

ABSTRACT

Focusing on the last stage of initial teacher training — the practicum (i.e. teaching in an assigned subject or classroom under supervision of an experienced teacher), the present study aims to analyze the influence of prior experiences of practicum in preservice Physical Education teachers to the reconstruction of their professional identity. Through a qualitative approach - using a guiding script to conduct a focus group session -, reports, impressions and experiences related to the period prior to the practicum of 11 preservice teachers from the Faculty of Sport, University of Porto, academic year 2010/2011 were collected. The discussion conducted during the group sessions was recorded and the whole transcription was submitted to content and thematic analysis, using Nvivo9. The results suggest that: i) self-determination is fundamental to choose the profession; ii) the experiences gained while students/athletes influenced their work as teachers; iii) the physical education teacher is perceived as an example to follow and who has a closer relationship with students; iv) the ideal teacher is responsible, provides a good atmosphere in the classroom and leads the student to achieve success.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de experiencias anteriores al Prácticum en la construcción de la identidad profesional en estudiantes de prácticas de Educación Física. A través de un enfoque cualitativo, utilizando un guion para llevar a cabo una sesión de grupo, fueron recogidos relatos, impresiones y experiencias de 11 estudiantes de la Facultad de Deporte de la Universidad de Oporto, durante el curso de 2010/2011 en el periodo previo al Prácticum. El grupo de discusión fue grabado y transcrito para, después, ser sometido a un análisis temático y de contenido, con la ayuda del programa Nvivo9. Los datos obtenidos dejaron en claro que: i) la autodeterminación es fundamental en la elección de la profesión, ii) las experiencias vividas como estudiantes/atletas influenciaron su trabajo como maestros, iii) el profesor de educación física es percibido como un ejemplo a seguir y que tiene una relación más estrecha con los estudiantes, iv) el profesor ideal es responsable, crea un buen ambiente de clase y lleva al estudiante a alcanzar el éxito.

PALAVRAS-CHAVE. Estudante-estagiário; identidade profissional; narrativas; experiências anteriores; educação física.

KEYWORDS. Pre-service teachers; professional identity; narratives; previous experiences; physical education.

PALABRAS CLAVE. Estudiantes de prácticas; identidad profesional, narrativas, experiencias previas, Educación Física

1. INTRODUÇÃO

A prática profissional é um elemento central no processo de socialização do professor, sendo que o percurso de vida de cada indivíduo representa, também ele, uma parte importante no modo como cada um assume e efetiva a sua profissão (Flores & Day, 2006). Por conseguinte, a socialização antecipatória afigura-se fundamental no modo como o futuro profissional de ensino concebe a sua profissão, sendo, por isso, importante captá-la para melhor compreender e poder intervir no decurso do processo formativo. Até porque, como refere Tardif (1991), a prática aparece como

um processo de aprendizagem através da qual os professores traduzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida. Como afirma Pineau (1999), ninguém se forma no vazio. Não obstante, o professor no seu percurso formativo deve ser capaz de intervir e transformar as marcas das experiências prévias quando estas se tornam entrave a novas aprendizagens.

Adicionalmente, a formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, construções e reconstruções. Por conseguinte, pode afirmar-se que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, a maneira singular como age, reage e interage com os seus contextos. Na realidade, sendo um percurso de vida é também um percurso de formação.

Sendo a formação um processo dinâmico e em transformação contínua, só será possível ter acesso à sua globalidade e complexidade a partir da identificação de processos parciais de formação enquanto linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida (Dominicé, 1990). Não obstante, esses processos parciais deverão ser compreendidos como um todo, entendendo a formação como um processo global. Ou seja, quando se fala em formação não se pode usar o argumento de que a soma das partes é igual ao todo.

É neste contexto que se pode considerar, como sugere Moita (1992), o processo de formação como um percurso dinâmico através do qual se vai construindo a identidade de uma pessoa. Reportando-se à identidade profissional do professor, em particular, Cohen (2000) refere que esta é influenciada pelos contextos sociais em que este está imerso, desde colegas, pais, alunos aos próprios *media*. Neste concreto, a noção de que a aquisição da Identidade, nomeadamente a profissional, é um processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma e se transforma, em constante interação, ganha significado. Compreende-se, portanto, que o processo de formação, entendido como um processo dinâmico, está intimamente relacionado com a própria identidade, quer seja a identidade de uma forma geral, quer sob o ponto de vista particular da identidade profissional.

Tendo em conta o exposto, é facilmente aceitável que os estudos e pesquisas acerca da identidade docente tenham vindo a receber cada vez mais atenção por parte de muitos educadores, na tentativa de melhor compreender as posturas assumidas pelos professores (Pimenta & Lima, 2004). Assim, discutir a profissão e a profissionalização docente requer que se procure compreender, antes de mais, o modo como o professor constrói a sua identidade. Também Guimarães (2004) destaca que os cursos de formação inicial podem assumir um papel relevante na construção ou no fortalecimento da identidade docente, na medida em que possibilitam a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas acerca da profissão. Será neste contexto que se poderá atentar a Pimenta e Lima (2004: 61), para quem o estágio profissional surge como um dos elementos centrais no processo de (re)construção da identidade profissional, i.e., como “*um campo de*

conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspetos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente".

Faz sentido, portanto, o estudo, na primeira pessoa, neste período crucial de formação para a profissão. Com efeito, quando alguém, neste caso o estudante-estagiário, relata os factos vividos por ele mesmo, percebe-se que reconstrói a trajetória que percorreu, atribuindo-lhe novos significados. Nesta perspetiva, a narrativa não é a verdade literal dos factos, mas antes a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Como lembra Bruner (1991), a narrativa pode ser considerada um modo de pensamento, tendo em vista que ela surge como um princípio organizador da experiência do homem no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas estabelecidas.

De acordo com Stephens (1992), a narrativa constitui-se a partir da conjugação de três componentes: i) História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados, e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; ii) Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; iii) Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espetador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respetivo discurso.

As potencialidades da narrativa permitem construir um quadro de análise genérico, mas ao mesmo tempo particularizar cada caso, de modo a aceder ao significado pessoal da evolução de cada participante (Galvão, 2005).

Outro aspeto de extrema importância é que o trabalho com as narrativas é profundamente formativo. Como expressa Ferrer (1995: 178), *"compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos factos percorridos converte-se num elemento catártico de desalienação individual e colectiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo"*.

A utilização das narrativas como instrumento de formação de professores tem sido, efetivamente, um expediente bem-sucedido. O professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão a sua história familiar, a sua trajetória escolar e académica, a sua convivência com o ambiente de trabalho e a sua inserção cultural no tempo e no espaço (Cunha, 1997). Fomentar que o professor organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde a sua condição existencial se assume como o ponto de partida para a construção do seu desempenho, não apenas na profissão mas também na vida. Através da narrativa, o professor vai descobrindo os significados que tem atribuído aos factos que viveu e vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. Como salienta Kenski (1994: 48), *"o narrado é praticamente uma reconceptualização do passado a partir do momento presente (...) e esta condição qualifica a reflexão contextualizada, aquela que re-significa o vivido."* Shor, em diálogo com Freire (1987: 20), reforça esta perspetiva afirmando que *"constantemente, pesquisa as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o*

que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem (...) porque as suas falas e seus textos são um acesso privilegiado às suas consciências".

Estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. A narrativa permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente os seus pensamentos.

Tomando como referência esta duplicidade de propósitos da narrativa, i.e., a sua riqueza do ponto de vista formativo e metodológico, o objetivo deste estudo é analisar a influência das experiências prévias ao estágio profissional narradas por estudantes estagiários de Educação Física na construção da sua identidade profissional.

De referir que este estudo é uma componente de uma investigação mais lata, na qual se pretende acompanhar o estagiário ao longo de todo o ano de estágio profissional.

2. METOLOGIA

Grupo de estudo

Este é um estudo de natureza empírica cujo foco são as experiências prévias ao estágio profissional de estudantes estagiários. Participaram neste estudo onze estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto do ano lectivo 2010/2011, seis do sexo feminino e cinco do sexo masculino, de diferentes escolas do distrito do Porto. A média de idades é de 22,9 anos, com um intervalo de variação entre 21 e os 25 anos. O regime de participação foi voluntário, sendo que na salvaguarda do anonimato e confidencialidade dos participantes foi atribuído um pseudónimo a cada um deles.

Procedimentos de recolha dos dados

Como instrumento de recolha de dados foi realizada uma sessão em *Focus Grupo*, a qual envolve uma discussão objetiva conduzida ou moderada, em que se introduz um tópico a um grupo de inquiridos e se direciona a discussão sobre o tema, de uma maneira não estruturada e natural (Parasuraman, 1986). Esta discussão focalizada é realizada com grupos de pessoas, cujos participantes são selecionados por estarem ligados a uma situação em particular, pelo que são instigados a discorrer sobre esse envolvimento (Merton et al. 1956). Nesta medida, o foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo, bem como a construção conjunta de significados (Bryman, 2008). Isto é, os participantes, estimulados por comentários ou questões fornecidas pelo moderador (pesquisador ou outra pessoa), influenciam-se uns aos outros pelas respostas às ideias e posicionamentos durante a discussão. Os dados fundamentais produzidos por este procedimento são transcritos das discussões do grupo, acrescidos das anotações e reflexões do moderador e de outros observadores, caso existam. Neste estudo, a sessão foi dinamizada com o propósito central de captar as experiências prévias dos participantes antes da entrada no estágio

profissional. A sessão ocorreu no início do ano de estágio profissional, Outubro de 2010, sendo objeto de gravação em áudio e vídeo.

As questões que guiaram a condução da sessão estão plasmadas no **Quadro 1**.

Quadro 1: Guião da sessão grupo *focus*

Motivos inerentes à escolha do curso e da profissão
Razões da escolha do curso Prioridades na escolha do curso Influências na escolha
Experiências na Prática Desportiva
Experiências vividas/experiências marcantes em práticas desportivas (escolares e extraescolares) Aprendizagens tidas na prática desportiva para a função de professor
Concepções
Entendimento do que é ser professor Entendimento do que é ser professor de Educação Física Exigências que se colocam ao professor na escola atual

Procedimentos de análise dos dados

Para dar cumprimento às diferentes etapas, foi utilizado como referência o método sugerido por Frankfort-Nachimas e Nachimas (1996), que estrutura a exploração dos dados a partir de um conjunto de questões e permite apreender de forma mais profunda e rigorosa o conteúdo.

Assim sendo, efetuou-se a audição e o visionamento da sessão com a respetiva transcrição do conteúdo verbal do discurso dos participantes, sujeita à análise temática e de conteúdo. Os temas foram definidos *a priori* e as categorias e as subcategorias *a posteriori* (**Quadro 2**).

Quadro 2: Identificação dos temas, categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias (N1)	Subcategorias (N2)
Socialização/aculturação	Agentes de socialização	Família	Educação Física Outra disciplina
		Treinador	
		Professor	
	Autodeterminação		
	Vivências desportivas		
Identidade profissional	Modelo		
	Papel		

Depois da definição das categorias, e numa segunda audição, registou-se a sequência dos assuntos, ordenados cronologicamente, sendo selecionadas as partes identificadas como relevantes para ilustrar o conteúdo emitido. Para tal, recorreu-se a uma representação vertical com o auxílio do programa de análise qualitativa de dados Nvivo⁹. Uma semana após a transcrição inicial do documento em Word, foram analisados novamente os materiais originais (gravações áudio e vídeo) de modo a fiabilizar os registos. Numa terceira fase, as codificadoras envolvidas no processo, após comparação dos registos efetuados, procuraram um consenso interpretativo através de uma análise de conteúdo cuidada. A unidade de registo adotada foi o parágrafo e a interpretação lógico-hermenêutica foi utilizada como critério. Esta codificação visa a obtenção de um resultado, procurando orientações para os problemas de gestão dos conflitos (Santos, 2007). Seguidamente procedeu-se a uma análise de carácter descritivo da prevalência das categorias e subcategorias, como etapa preliminar da fase interpretativa. Acresce que, para uma apreensão mais rigorosa desta rede conceitual, se teve em conta a expressão de cada categoria, tanto no conteúdo como na expressão quantitativa, embora este último como indicador adicional.

O consenso obtido no processo de codificação entre as duas codificadoras foi de 93,8% de acordos. Para se eliminar os acordos por acaso calculou-se o coeficiente K de Cohen cujo valor foi de 0,89. Ambos os valores encontrados garantem que o processo de codificação foi consistente.

3. RESULTADOS

Numa primeira abordagem, optou-se por apresentar uma imagem geral da distribuição dos dados pelas categorias da análise (**Quadro 3**), incorporando-se o número de referências e fontes em cada categoria e subcategoria.

Imagem global

A imagem global das referências de cada tema, categorias, subcategorias (N1) e subcategorias (N2) visualizada no Quadro 3 revela que, no discurso dos onze estagiários, o tema *socialização/aculturação* (70,4%) se destaca, sendo o tema da *identidade profissional* (29,6%) o que tem menor número de referências.

De um modo geral, a *autodeterminação* destaca-se com nitidez (37,5%). As *vivências desportivas* e os *agentes de socialização* surgem também com valores elevados, embora inferiores (17,1% e 15,8%, respetivamente). Nos *agentes de socialização*, o professor de Educação Física (8,6%) é o agente mais referenciado.

No que concerne ao tema *identidade profissional*, o *modelo* e o *papel* têm um número de referências muito similares (14,5% e 15,1%, respetivamente).

Quadro 3 – Distribuição da codificação pelas categorias e subcategorias: fontes e referências

Temas	Categorias	Subcategorias (N1)	Subcategorias (N2)	Fontes	Referências	% ref.
Socialização/ aculturação		Família		5	5	3,2
		Treinador		2	2	1,3
		Agentes de socialização	Educação Física	7	13	8,6
		Professor	Outra disciplina	2	4	2,6
		<i>Subtotal (1)</i>		16	24	15,8
		Autodeterminação (2)		11	57	37,5
		Vivências desportivas (3)		11	26	17,1
		<i>Subtotal (1+2+3)</i>		38	107	70,4
	Identidade profissional	Modelo		9	22	14,5
		Papel		10	23	15,1
<i>Subtotal</i>		19	45	29,6		
Total			57	152	100	

Imagens Parciais

Socialização / aculturação

A noção socialização centra-se nas influências sociais e culturais que moldam os seres humanos, as suas condutas na vida e as suas biografias, sendo geralmente definida como o processo pelo qual os indivíduos aprendem a ajustar-se às normas e a comportar-se adequadamente.

Esta temática, com três categorias - *agentes de socialização*, *autodeterminação* (self) e *vivências desportivas* - foi a mais referenciada pelos Estagiários, sendo que a *autodeterminação* se destacou como a mais relevante. Atente-se a Ryan (2000), para quem a autodeterminação pressupõe a existência de um entendimento do comportamento motivado humano, fundamentado em processos de motivação intrínseca ou extrínseca ao indivíduo baseados em três necessidades psicológicas, nomeadamente de competência, autonomia e de relação.

É visível no discurso dos estudantes estagiários que a vontade de enveredar por uma profissão ligada ao desporto ocorreu muito cedo; ideia patente nos seguintes excertos.

“Entrei na Natação com cinco anos. Um dia cheguei a casa e disse à minha mãe: quando for grande quero ser professora de Natação. Não era de educação física, era de natação. Depois, quando entrei para o 2º ciclo (aí já havia a disciplina de Educação Física) já era professora de Educação Física, mas até aí era de Natação.” (Anabela, Ref1)

"Desde pequenino que tinha uma queda: o treino. A mim fascinava-me bastante e foi isso sem dúvida que me fez vir para esta faculdade e estar ligado ao desporto." (Vicente, Ref2)

Vivências desportivas

Esta categoria emergiu dado o número elevado de referências que os entrevistados efetuaram às suas vivências e experiências na prática desportiva ao longo das suas vidas (26 referências). Aliás, o facto de os estudantes terem praticado desporto fora do contexto escolar e de terem, de uma ou de outra forma, obtido sucesso nessa prática influenciou decisivamente a sua opção profissional. As vivências determinaram, portanto, em grande medida, a sua vocação, como nos ilustram os próximos excertos.

"Sempre estive ligado ao desporto desde os meus 4 anos, Remo, Futebol e Natação e pratiquei sempre os três ao mesmo tempo até aos 15 anos." (Vicente, Ref1)

"Para mim sempre foi bom porque estava ligado ao Futebol. Sempre que tinha contacto com outra modalidade dava-me bem, gostava, tinha aptidão para qualquer desporto. Pratiquei sempre, fui federado com algum êxito." (António, Ref1)

"Como até ao meu 12ºano pratiquei Natação... Apesar de não ter grandes resultados, fascinava-me toda aquela dinâmica da competição, toda aquela envolvimento... sabia que mesmo que não optasse por uma área de desporto, poderia ter alguma coisa ligada ao ramo da Natação." (Jacinta, Ref1)

Agentes de socialização

Foram considerados agentes de socialização pessoas que, de algum modo, influenciam a forma de agir, de pensar ou de sentir de cada indivíduo, porquanto tendem a obrigar à interiorização de um determinado papel social.

Esta categoria incorpora três subcategorias: a família; o treinador e o professor, tendo-se destacado o de Educação Física. Neste concreto, importa ainda referir que, para alguns estagiários, o que os marcou foram as experiências positivas com esses mesmos professores.

"Entrei para o 9ºano e tive a professora Fátima³ que está ligada ao ensino especial. Foi uma das professoras que mais gostei. Como fomos a S. Pedro do Sul, fazer desportos radicais, eu vi como as coisas podiam ir muito mais além do que nós conhecíamos." (Sara, Ref1)

³ Nome fictício

“No 8º ano na escola tive sempre estagiários. As minhas aulas nunca foram aborrecidas. Muito pelo contrário. A tendência dos estagiários é dar tudo o que têm... No 9º ano tive um professor daqui (já me encontrei com ele cá e já tive a oportunidade de lhe agradecer) que me influenciou positivamente para a escolha desta opção. Depois fui para o 12º ano no Colégio de Gaia, frequentar um curso tecnológico de desporto. Os professores de lá também me motivaram.” (Jacinta, Ref1)

Já outros estagiários referem as más experiências por que passaram enquanto praticantes (alunos/atletas), como fonte de motivação para serem melhores professores/treinadores, sendo que estas não se constituíram como um fator desmobilizador. Pelo contrário, resultou num reforço dos seus ideais, como está plasmado nos excertos que se seguem.

“A maior parte dos professores também foram um mau exemplo: “O que é que vocês querem? Peguem lá uma bola...” Isso fez-me pensar. - “Se eu fosse professor não fazia isto desta maneira...” (Rui, Ref1)

“Eu gostava de praticar desporto. Não gostava era da forma como o professor organizava as aulas. Tornava-se desmotivante, pelo menos para mim. Em vez de tentar variar a organização dos grupos, a organização dele era sempre a mesma: raparigas para um lado e rapazes para outro. E depois eu passava a aula de Educação Física em que a maior parte da aula era sempre a fazer jogo. No caso do voleibol, era sempre 6X6, em que a maior parte das raparigas não conseguiam sequer fazer um passe, e eu passava 90' da aula de pé, em que praticamente não tocava na bola. Não era habitual da minha parte criticar os professores, mas nesse ano, por acaso, tive esse espírito crítico porque sofri um bocadinho.” (Tita, Ref3)

Os professores de outras disciplinas também são mencionados, mas com menor relevância. O seu contributo foi o clima positivo de aprendizagem que esses professores implementavam que contribuiu para lhes inculcir o gosto pelo ensino. Noções como as de postura ou de disciplina foram apreendidas pelos estudantes e, mais tarde, transferidas para a sua forma de estar na profissão.

“O meu professor era de Biologia e claro que Biologia tem uma certa ligação, mas não tem um grande transfere para a Educação Física, mas a maneira como ele convivia connosco, o clima positivo de aprendizagem que ele nos facultava, mas ao mesmo tempo sempre com respeito e mantendo bem a hierarquia (eu sou o professor, vocês são os alunos), mas a motivação que ele suscitava em nós, tudo isso para mim tem transferência para a Educação Física. Não a nível do conteúdo, claro, mas a nível de postura. Como é que eu devo estar. Sem dúvida que para mim foi uma grande referência. Eu costumava dizer que queria ser como ele, porque ele é fabuloso, mesmo.” (Alice, Ref3)

Já a família é referenciada por alguns participantes como sendo um elemento de incentivo, como elucida o discurso da Sara.

“O meu pai é construtor civil e a minha mãe empregada fabril. Por isso, ser professora já era qualquer coisa de extraordinário.” (Sara, Ref1)

Para outros é fator de discussão:

“Só que nunca pensei seguir isto, porque tenho muita influência por parte da minha família, que é toda médica. Sempre tentaram fazer uma pequena pressão para que eu seguisse essa área. Só temos um professor de Educação Física, além de mim. Ele abriu-me o caminho. A minha mãe foi aquela que nunca fez pressão. Ela dizia: “Ó Antónia passas a vida a fazer desporto porque é que não vais para isso?” (Antónia, Ref1)

Por último, a influência do treinador na tomada de decisão sobre o curso/profissão foi a menos mencionada. Apenas dois elementos do grupo o consideraram como figura central da sua decisão.

“Quando decidi vir para a Faculdade de Desporto foi com 16 anos em contacto com o professor António⁴ do F.C.P. (treinador). Olhei para o trajeto dele e foi mais como um exemplo a seguir.” (António, Ref1).

Identidade profissional

Esta tema parte de um entendimento de identidade como sendo um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Contudo, sob o ponto de vista particular interessa reter a perspetiva de Giddens (1994), para quem a identidade pessoal pode ser encontrada no comportamento ou nas reações das pessoas e dos outros, na capacidade que o indivíduo possui de manter a sua biografia particular, ou o que o autor chama de “narrativa particular”. Será, também, a partir desta, juntamente com a identidade social ou coletiva, que se constrói identidade profissional do indivíduo (Pimenta,1997). Esta, como argumenta Guimarães (2004), é inicialmente desenvolvida nos cursos de formação básica para a docência, por meio das expressões “identidade em si”, em que o professor se vê como tal, ou seja, Eu, o professor. Essa identidade incide diretamente no desenvolvimento e fortalecimento da “identidade para os outros”, referente ao modo como a profissão se apresenta. Neste entendimento, a ideia de que a identidade profissional tem em conta traços muito particulares da experiência pessoal, da história de vida, das memórias e eventos mais marcantes das vidas de cada um, fica bem vincada. Por conseguinte, este tema incorpora as marcas biográficas (individuais e coletivas) relevantes para a profissão de professor de cada participante.

⁴ Nome fictício

Neste tema, muito enfatizado pelos estagiários, considerou-se duas categorias: modelo e papel, não havendo grande discrepância entre as duas categorias (14,5% e 15,1%, respetivamente).

Refira-se que o papel é a definição institucionalizada, explícita ou implícita das expectativas, normas e sanções que condicionam a conduta de um ator, em função da posição social que ele ocupa na estrutura social. Como salienta Castells (2003), os papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Se as identidades organizam os significados, os papéis organizam as funções (*idem*). Esta categoria engloba, então, a multiplicidade de papéis que o professor desempenha, tantos quantos as funções que lhe são atribuídas ou esperadas.

Para os inquiridos, o professor pode desempenhar o papel de formador, tutor, orientador, amigo, líder, conselheiro, crítico, integrador ou facilitador. Papéis espelhados nos excertos seguintes.

“É preciso ter outro tato para lidar com os problemas sociais dos alunos, para conseguirmos perceber certos comportamentos deles. À partida, se não soubéssemos o historial de um aluno, começaríamos logo a “cascar” nele. Ao sabermos o historial, talvez tenhamos outra abordagem ao problema.” (Rui, Ref1)

“Um professor pode ter todas as características do mundo, pode ser excelente, pode ser superorganizado, mas se o aluno chegar ao final do ano e disser “mas eu não aprendi nada” ou “não evolui nada”, este foi um professor que até sabia umas coisas, mas...” (Varela, Ref2)

“O Professor de Educação Física é aquele que mais se relaciona com os alunos. Aquele que está mais atento, mais acessível. Aquele que estabelece maiores relações com os alunos.” (Jacinta, Ref1)

No que concerne à categoria *modelo*, tal como é destacado por Chizzoti (1998), o contato dos alunos com o “professor modelo” tem grande importância para a aprendizagem. Na realidade, os estudantes esperam professores que não informem apenas, mas que contribuam para a sua formação pessoal e profissional. Para alguns estagiários, o professor é visto como alguém com quem se identificam ou como querem ser identificados. Esta noção está presente nos próximos excertos:

“Se o professor de Educação Física for dar aulas de calças de ganga, para além de não dar um bom exemplo, se tiver que exemplificar alguma coisa, ou realizar ajudas, não vai dar muito jeito. Primeiro que tudo, deve dar o exemplo.” (Costa, Ref1)

“Eu vejo-me a ser um bom professor de Educação Física. Devo ter sensibilidade para perceber o local e a hora a que eu faço determinadas coisas (...). Tenho a noção de que tanto dentro como fora da aula tenho

alguns princípios que devo respeitar e inculcar e tenho a noção que sou alvo de observação e de exemplo a seguir. Tal e qual eu tive professores que foram um exemplo, não só na parte profissional, mas também fora, sei que para os meus alunos poderei ser algo a seguir. Podem olhar para mim como sendo um exemplo a seguir e eu quero que seja um bom exemplo.” (António, Ref2).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Socialização/aculturação

Apesar da discussão em torno da socialização tender a focalizar-se na criança, este processo não se restringe a esse período de desenvolvimento e tão-pouco consegue proporcionar, nesse período, toda a aprendizagem social necessária para o desempenho de papéis adultos e das inúmeras mudanças que ocorrem na vida de um indivíduo. Com efeito, foi perceptível que, de um modo geral, os estagiários inquiridos indicam a socialização/aculturação como sendo a fonte mais importante na construção da sua identidade profissional. Também outros autores sugerem que as aprendizagens, as experiências e as vivências ajudam a construir a identidade docente do futuro professor (Pimenta e Lima, 2004). De entre os variados fatores que podem influenciar essa identidade, a autodeterminação foi o mais valorizado pelos estagiários. Na realidade a motivação intrínseca e extrínseca são dois constructos sobejamente mencionados pela literatura como fatores relacionados com o comportamento motivado (e.g. Biddle, Chatzisarantis, & Hagger, 2001; Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ruiz, 2005). Contudo, Deci & Ryan (1985) consideram que esta dicotomia intrínseca-extrínseca é muito simplista e redutora para a compreensão da motivação, pelo que, segundo uma perspetiva autodeterminista, defendem que a motivação pode ser categorizada de uma forma global, considerando-a um *continuum* da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada, em motivação intrínseca, motivação extrínseca e motivação.

Relativamente aos agentes de socialização, os participantes referem a família, o treinador e o professor como sendo as pessoas que mais influenciaram a sua forma de agir, de pensar ou de sentir. Foi ainda notório o destaque dado aos professores de Educação Física, sendo referenciados, mas com menor relevância, os professores de outras disciplinas. Independentemente da maior valorização da influência dos professores é de evidenciar, também, a importância que os estudantes estagiários dão à família e aos treinadores na construção do seu modo de ser e de pensar.

Também Outeiral (2003) menciona que a criança chega à escola levando consigo aspetos constitucionais e vivências familiares, mas o ambiente escolar é uma peça fundamental no seu desenvolvimento, sendo que estes três elementos constituem o tripé do processo de formação.

Neste enquadramento, Palacios (1995) considera a escola, conjuntamente com a família, a instituição social que tem maior impacto na criança. A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em

todos os aspetos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, designadamente no desenvolvimento das relações afetivas, na habilidade de participar em situações sociais, na aquisição de destrezas relacionadas com competência comunicativa, no desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal.

O treinador, apesar de ser o menos referenciado, também foi objeto de menção e na sua maioria no sentido de influência positiva. No entanto, estas referências, independentemente de serem positivas ou negativas, vieram reforçar as suas intenções.

Na mesma linha de pensamento, Shinyashiki (2000) considera que os agentes da socialização são aqueles que transmitem a cultura, seja conscientemente ou não. O mesmo autor defende ainda que, em qualquer etapa da vida, as pessoas podem sofrer consideráveis mudanças, algumas suficientemente profundas, a ponto de poderem ser qualificadas de transformação. Adicionalmente, parece não haver ambiguidade quanto ao facto de as experiências, sobretudo as da idade adulta, especialmente no trabalho e no contato com os meios de comunicação de massa, serem pelo menos tão importantes quanto as suas experiências no início de vida.

Outro dado relevante é que um número elevado de participantes refere a importância das vivências desportivas, quer como alunos quer como atletas, como fatores determinantes no seu percurso de vida. O gosto pelo desporto, bem como os valores que dele advêm, são dados marcantes e definem a construção da sua identidade profissional. Complementarmente, aceita-se que o comportamento social pode ser influenciado pela prática desportiva, pois o domínio da agressividade, a cooperação e o respeito poderão ser transferidos do comportamento motor para comportamentos da vida social (Santos & Blanco, 2003).

Esta valorização das vivências desportivas é reforçada por Fernandes (2003), ao defender que a escolha da profissão está relacionada com vários factos que, somados, motivam o envolvimento com a área; desde a sua adolescência, em resultado do programa da disciplina Educação Física, quando lecionado por um professor competente que, no seu caso, o levou gradualmente a perceber o desporto como um fenómeno social multifacetado. A par disso, ainda no seu caso pessoal, as vivências desportivas como atleta de alta competição de atletismo também contribuíram para a sua formação como desportista e cidadão. A autossuperação e a obtenção de bons resultados desportivos orientaram a sua prática e criaram-lhe a oportunidade de conhecer pessoas, países, culturas e valores que influenciaram positivamente o seu conhecimento e comportamento durante a sua trajetória de vida.

Identidade profissional

Os traços particulares da experiência pessoal de cada participante, isto é, a sua história de vida, as suas memórias e os eventos mais marcantes das suas vidas foram tidos em conta nos seus discursos. Neste contexto, os estagiários consideraram que a questão da identidade é complexa, múltipla, diferenciada e dinâmica.

Na realidade, tal como sugere Moita (1992), a identidade profissional dos professores é uma construção que tem uma dimensão espaciotemporal, que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à aposentação, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. A reflexão partilhada com o grupo acerca das suas histórias de vida proporcionou aos participantes contextos para a localização de si próprios relativamente aos valores sociais que lhes foram transmitidos, das culturas nas quais foram criados, bem como dos múltiplos papéis que cada um pretende e deve desempenhar.

Nas suas histórias de vida, os estudantes estagiários procuraram as suas motivações nas experiências educacionais anteriores. Relataram ainda a sua procura por modelos profissionais nos quais acreditam e com que se identificam, rejeitando certas referências e elegendo outras alternativas que foram construindo.

Os participantes apontam a multiplicidade de papéis inerentes à profissão docente e realçam a importância do professor-modelo. Para estes, na atualidade o professor é visto como educador, formador, líder, amigo e confidente. Este deve também ser um modelo para os seus alunos, contribuindo para a sua educação integral. Esta ideia encontra eco em Bolzan (2002), quando afirma que o papel do professor, como elemento dinamizador do processo de escolarização, bem como organizador da intervenção pedagógica a ser implementada é fundamental, nomeadamente no considerar a importância do redimensionar as práticas escolares vigentes. Já Batista e Codo (1999) destacam que o papel do professor, hoje em dia, não é apenas informar ou transmitir o saber, mas também de formar e educar.

5. CONCLUSÕES

Retomando o propósito central deste estudo, pode afirmar-se que a abordagem desta temática foi extremamente reveladora, porquanto permitiu efetuar um mapeamento mais pormenorizado da relevância das experiências prévias ao estágio no processo de configuração da identidade profissional.

Para os estudantes estagiários participantes neste estudo, a autodeterminação (motivação intrínseca e extrínseca) assumiu-se como o fator mais relevante na construção da sua identidade profissional. No entanto, as vivências, nomeadamente as da prática desportiva como alunos ou atletas também contribuíram para essa determinação. De evidenciar ainda que o professor de Educação Física foi considerado o agente de socialização mais influente.

O gosto pelo desporto e pelos valores que a ele estão associados revelou ser um dado marcante e influenciador da construção da identidade profissional dos estudantes estagiários. Estes assumiram-se como elementos que estiveram na base da descoberta da vocação e na forte determinação em ser professor.

Os participantes consideram que são variados os papéis do professor e realçam a importância do professor modelo, perspetivando o professor ideal como aquele que

revela competência, eficácia e responsabilidade, constituindo-se como uma referência, pelo respeito e disciplina que inspira, num bom clima de aula, levando o aluno a alcançar o sucesso.

No que concerne ao professor de Educação Física, é visto como alguém que cativa os seus alunos, que estabelece uma relação próxima e que transmite afeto e atenção. É, ainda, percebido como um exemplo a seguir, em resultado da sua forma de vestir, do estilo de vida saudável adotado, dentro e fora do espaço de aulas.

Os participantes, no seu processo narrativo, consideraram-se aptos para exercerem as funções de professor e que sentiam que estavam a crescer. Percecionaram, ainda, que com o tempo e a experiência refletida, conseguirão desempenhar essas tarefas. Assim, é possível depreender que o espaço em que a profissão é exercida faz com que o estudante construa e desconstrua conceitos oriundos da suas experiências prévias e reavalie os modelos adquiridos num processo de adaptação onde a sua identidade profissional é (re)configurada.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, A. & Codo, W. (1999). Crise de identidade e sofrimento. En Codo, W. (Ed.), *Educação, carinho e trabalho - Bournout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação* (pp. 171-192). Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTB e UnB.
- Biddle, S., Chatzisarantis, N. & Hagger, M. (2001). Self-determination theory in sport and exercise. En Cury, F., Sarrazin, P. & Famose, J. (Orgs.), *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bolzan, V. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Bruner, J. (1991). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Castells, M. (2003). *O poder da identidade* (vol. II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (3^a ed). São Paulo: Cortez.
- Cohen, P. (2000). *Learning Concepts by Interaction. Technical report, Computer Science Department*. University of Massachusetts at Amherst.
- CUNHA, M. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1/2), 185-195.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum.
- Dominice, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Fernandes, H. (2003). *Motivação no contexto da educação física: estudo centrado no valor preditivo das intenções de prática desportiva, em função da motivação intrínseca*. Vila real: Dissertação de Licenciatura. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J. & Dosil, J. (2004). Validación e aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1/2), 67-89.

- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Flores, A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1996). *Research Methods in the Social Sciences*, (5th ed.). New York: St. Martin's Press.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, 11 (2), 327-345.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus.
- Kenski, V. (1994). Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 90, 45-51.
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1956). *The focused interview*. New York: The Free Press.
- Moita, M. (1992). Percursos de formação e de transformação. In Nóvoa, A. (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 111-140.
- Outeiral, J. (2003). *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parasuraman, A. (1986). *Marketing research*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Pimenta, S. (1997). *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor* (vol.III). Nuances: Presidente Prudente, 5 – 14.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. (1999). *Experiências de Aprendizagem e história de vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ruiz, V. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Campinas: Dissertação de Doutorado apresentada ao Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (2), 68-78.
- Santos, A. (2007). *Regras científicas da hermenêutica*. Obtenido el 20-02-2011 en <http://albertodossantos.wordpress.com/artigos-juridicos/regras-da-hermeneutica/>.
- Santos, R. & Blanco, F. (2003). Praxeología Motriz y Educación Física. En Fuentes Garcia, J.; Bellido, M. (Coord.) *Una Unidad Didáctica de Juegos Tradicionales en Secundaria Obligatoria*. Actas del 1º Congreso Europeo de Educación Física FIEP, 2003, 417-426.
- Shinyashiki, G. (2000). *O Processo de Socialização Organizacional um estudo de caso de trainees*. São Paulo: T. Shinyashiki. Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's literature*. New York: Longman Publishing.
- Tardif, M. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Vianna, C. (1999). *Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã.